



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO



MIRABEL DOS SANTOS

COMPETÊNCIAS TRANSMÍDIA: entre usos e percepções dos estudantes do  
Colégio Estadual Barão de Mauá em Aracaju/SE

SÃO CRISTÓVÃO  
Outubro/2020

MIRABEL DOS SANTOS

COMPETÊNCIAS TRANSMÍDIA: entre usos e percepções dos estudantes do  
Colégio Estadual Barão de Mauá em Aracaju/SE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Sergipe (PPGCOM/UFS), na linha de pesquisa Cultura, Economia e Políticas de Comunicação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Comunicação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Carina Luisa Ochi Flexor

SÃO CRISTÓVÃO  
Outubro/2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

S237c Santos, Mirabel dos  
Competências transmídia : entre usos e percepções dos  
estudantes do Colégio Estadual Barão de Mauá em Aracaju/SE /  
Mirabel dos Santos ; orientadora Carina Luísa Ochi Flexor. – São  
Cristóvão, SE, 2020.  
181 f. : il.

Dissertação (mestrado em Comunicação) – Universidade Federal  
de Sergipe, 2020.

1. Com  
unicação de massa. 2. Mídia social. 3. Escolas - Sergipe. I. Flexor, Carina  
Luísa Ochi, orient. II. Título.

CDU 659.3(813.7)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO – PPGCOM

**ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO  
MESTRADO EM COMUNICAÇÃO – UFS**

**Título do trabalho:** “COMPETÊNCIAS TRANSMÍDIA: entre usos e percepções dos estudantes do Colégio Estadual Barão de Mauá”

**Aluno (a):** Mirabel dos Santos

**Data da defesa:** 27/10/2020

Às 15h (quinze horas) do dia 27 (vinte e sete) do mês de outubro de 2020, o Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Sergipe realizou a defesa de dissertação de Mestrado da discente Mirabel dos Santos intitulado: “COMPETÊNCIAS TRANSMÍDIA: entre usos e percepções dos estudantes do Colégio Estadual Barão de Mauá”, conforme o que estabelece a resolução N° 60/2014/CONEPE/UFS, que regula o funcionamento do PPGCOM/UFS. A banca examinadora foi realizada por videoconferência motivada pela necessidade de distanciamento social diante da pandemia de COVID-19. Composição da banca: Profa. Dra. Carina Luisa Ochi Flexor (PPGCOM-UFS) – presidente da banca e orientador, Profa. Dra. Tatiana Guenaga Aneas (PPGCOM-UFS) – avaliador interno e Profa. Dra. Andrea Karla Ferreira Nunes – avaliador externo (UNIT-SE). Após o discente apresentar seu trabalho, a banca fez os questionamentos e comentários referentes à pesquisa, os quais foram respondidos. Ao final, a banca se reuniu e considerou o discente aprovado no Curso de Mestrado em Comunicação da UFS.

Cidade Universitária “Prof. José Aloísio de Campos”, 27 de outubro de 2020

Banca Examinadora:

Profa Dra Carina Luisa Ochi Flexor (PPGCOM-UFS) – **PRESIDENTE DA BANCA**

MIRABEL DOS SANTOS

COMPETÊNCIAS TRANSMÍDIA: entre usos e percepções dos estudantes do  
Colégio Estadual Barão de Mauá em Aracaju/SE

27 de outubro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Carina Luisa Ochi Flexor  
(Orientadora - UNB)

---

Profa. Dra. Andréa Karla Ferreira Nunes  
(Avaliadora Externa – UNIT)

---

Profa. Dra. Tatiana Guenaga Aneas  
(Avaliadora interna – UFS)

SÃO CRISTÓVÃO  
Outubro/2020

Dedico este trabalho à  
minha mãe, Miraldete, o melhor exemplo de resiliência que conheço!

## AGRADECIMENTOS

A Deus porque eu sei que é por causa Dele que todas as coisas acontecem.

À minha família que esteve ao meu lado em todos os momentos. De modo especial, ao meu esposo, Marcos; ao meu filho, Felipe; à minha mãe, Miraldete; e a todos os meus irmãos.

À minha orientadora, professora Carina Flexor, por todo o apoio, por acreditar em minhas ideias, pela permissividade na escolha do meu objeto de pesquisa, pela paciência e por chegar comigo até este momento.

Às minhas ex-orientadoras, as professoras Lilian e Emília, que estiveram momentaneamente comigo, mas foram essenciais nesta jornada.

Às professoras Tatiana e Andréa, pelas valiosas contribuições durante a qualificação e a defesa desta pesquisa.

A todos os que fazem parte do PPGCOM, sobretudo àqueles que tive o prazer de ter como professores e que me acolheram quando eu ainda era uma “estranha no ninho”. Não posso deixar de agradecer, de modo particular e especial, a Danilo, pela paciência e prontidão para me ajudar quando necessitei.

Aos colegas de curso das turmas de 2016 e 2017, quando fui aluna especial; e aos meus novos amigos da turma de 2018, pela companhia nessa jornada que foi árdua e repleta de desafios e superações. Ricardo, Nayara, Roseli, Luiza, Gustavo, Aianne, Cristiano, Jéssica e Denise, vocês trouxeram mais leveza à minha vida.

A toda a comunidade escolar do Colégio Estadual Barão de Mauá. De modo especial, ao ex-diretor, Roberto, e à atual diretora, Gisleide, que abriram as portas da escola; às coordenadoras, Aparecida e Fátima, pelas mãos estendidas, pela amizade e pela compreensão nos tantos momentos em que precisei me ausentar; aos “meus” professores/parceiros, pelo apoio incondicional; e ao estagiário Miquéias, pela dedicação.

Às profissionais Silvânia, Simone e Juliana, as quais não poderia deixar de agradecer, pois cuidaram da minha saúde emocional durante essa trajetória.

Aos amigos que sempre acreditaram em meu potencial: Acácia, Carlos Júnior e Edilberto. Muito obrigada.

Às belíssimas Marize, Simone e Adna, pelas orações, pelo incentivo e pela amizade.

Aos alunos de ontem e de hoje porque vocês sempre me impulsionaram a fazer e a doar o melhor de mim.

Enfim, a todos que contribuíram, de forma direta ou indireta, para a realização deste sonho.

## Vamos tomar um chá?

*Você estuda no Barão?*

*- Sim*

*E já tomou o chá de Mirabel?*

*- Não*

*E estuda no Barão?*

*@barao\_bugs<sup>1</sup>*

Às vezes, o remédio é só um placebo. Não precisamos de mais que isso. É um copo com água, um pouco de café, ou, melhor ainda, uma xícara de chá, que pode ser de qualquer coisa, erva doce, camomila ou cidreira, com ou sem açúcar. O que não pode faltar é o afeto. É uma cadeira puxada, uma mesa simples na sala, um cantinho mais sossegado e uma conversa certaíra.

Na primeira vez, eles sempre vêm sem querer, reclamam de dor de estômago, de dor de cabeça, mal-estar, mas o que querem mesmo é ir embora, se soltar, largar tudo aquilo para trás. Então, eu ponho um sorriso no rosto e os chamo, com paciência, para uma xícara de chá. Tenho aqui para todo gosto, você só precisa escolher e sentar.

Enquanto eles escolhem, eu preparo o chá, ele esfria e a conversa vai se fazendo. É um olhar desviado, um sim, um não ou um talvez; palavras monossilábicas, sem vontade de sair. Mas vou empurrando a conversa, puxando aqui e ali e eles vão se soltando.

Depois da primeira vez, o chá é só um pretexto, além da dor que os perturba. Nós já sabemos bem que o remédio é uma boa conversa.

Com o tempo, são eles que buscam a ajuda e, já conhecendo o segredo, até dizem que ‘não importa o sabor, pode ser de qualquer coisa’. A porta se abre, então, sem pressa, também sem agenda, e ali se fala de tudo. Há choro e também sorriso, é quase uma terapia, uma troca de experiências.

A notícia da salinha se espalhou de tal forma que ela ganhou fama. Há quem diga até que, se na escola houver quem nunca tomou um chazinho na sala de Mirabel, é porque lá nunca estudou.

Às vezes, é só uma dor, um choro ou um grito contido, mas, por trás disso, outras vezes, é até um desejo de morte. E o remédio, então, pode até ser só um placebo, um abraço, uma sala de espera e um convite amigo: vamos tomar um chá?

---

<sup>1</sup> Este *meme* foi criado em fevereiro de 2019, pelos estudantes do Colégio Estadual Barão de Mauá, em homenagem a pesquisadora, que atua como pedagoga nesta unidade de Ensino desde 2014.



*“O que realmente importa em uma revolução tecnológica não é a tecnologia em si, mas o que fazemos com ela e como ela pode melhorar as nossas vidas.”*

*Martha Gabriel*

## RESUMO

Com o surgimento da rede e das mídias digitais, as mensagens passaram a circular por distintas plataformas exigindo de seus usuários/leitores novas competências para utilizar os diversos *hardwares*, *softwares* e seus protocolos. As tecnologias da informação e comunicação vêm transformando a cognição dos sujeitos, exigindo – frente ao consumo de conteúdos distribuídos –, além de distintas habilidades, também competências específicas, estas denominadas de competências transmídia. A presente dissertação, a partir do cenário encontrado no Colégio Estadual Barão de Mauá (Aracaju-SE), objetivou mapear as competências transmídia presentes no processo de escolarização dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio do referido colégio, contribuindo para guiar práticas, no espaço formal de educação, mais consonantes com a atual ecologia midiática e, consequentemente, com o perfil dos estudantes em questão. Considerando as relações entre as mídias digitais, a tecnologia e a educação em uma era hiperconectada, buscou-se compreender como esses adolescentes estão consumindo, produzindo, compartilhando, criando e aprendendo em ambientes digitais. Assim, tomando como base o arcabouço teórico-metodológico do *Projeto Transmedia Literacy*, desenvolvido por Carlos A. Scolari e equipe, o presente trabalho, a partir de uma perspectiva dedutiva e de uma abordagem qualitativa com viés etnográfico, fez uso de técnicas como a observação participante, observação *on-line*, questionário *on-line* e entrevista semiaberta em profundidade. Os resultados confirmaram que as competências transmídia estão presentes no processo de escolarização dos estudantes, que o *smartphone* desponta como o principal artefato tecnológico utilizado e as mídias sociais digitais como principal canal de disseminação do conteúdo por eles produzido.

**Palavras-chave:** letramento; letramento transmídia; competência transmídia; escolarização.

## ABSTRACT

With the emergence of the network and digital media, messages started to circulate on different platforms, demanding from their users / readers new skills to use the various hardware, software and their protocols. Information and communication technologies have been transforming the subjects' cognition, demanding - in view of the consumption of distributed content - in addition to different and specific skills, these called transmedia skills. The present dissertation, based on the scenario found at the Colégio Estadual Barão de Mauá (Aracaju-SE), aimed to map the transmedia skills present in the schooling process of students in the 3rd Grade of High School of the referred school, contributing to guide practices in the formal space education, more consonant with the current media ecology and, consequently, with the profile of the students in question. Accounting for the relationships between digital media, technology and education in a hyperconnected era, we sought to understand how these adolescents are consuming, producing, sharing, creating and learning in digital environments. Therefore, based on the theoretical-methodological framework of the Transmedia Literacy Project, developed by Carlos A. Scolari and team, the present work, from a deductive perspective and a qualitative approach with an ethnographic bias, made use of techniques such as participant and online observation, online questionnaire and semi-open in-depth interview. The results confirmed that transmedia skills are present in the students schooling process, that the smartphone emerges as the main technological artifact used in digital social media as the foremost channel for disseminating their content.

Keywords: literacy; transmedia literacy; transmedia competence; schooling.

## LISTA DE SIGLAS

AMI – Alfabetização Midiática e Informacional  
AML – Associação para Alfabetização Midiática de Ontário  
ANATEL - Agência Nacional de Telecomunicações  
AVA – Ambientes Virtuais de Aprendizagem  
CEBM – Colégio Estadual Barão de Mauá  
CE – Comissão Europeia  
DAEB – Diretoria de Avaliação da Educação Básica  
ESRC – *Economic e Social Reseahch Council*  
FESTMAT - Festival de Vídeos Matemáticos  
HQ – Histórias em Quadrinhos  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
INSE – Indicador de Nível Socioeconômico  
LOL - *League of Legends*  
MPB – Música popular brasileira  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PNBE – Programa Nacional de Biblioteca na Escola  
ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador  
Rádio EDUC-SE - Programa Rádio Educação de Sergipe  
SEDUC – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura  
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação  
TIC Domicílios - Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros  
TIC Educação - Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras  
SUS – Sistema Único de Saúde  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE IMAGENS

Figura 01 – Mapa de Competências Transmídia .....	41
Figura 02 - Colégio Estadual Barão de Mauá – Aracaju-SE.....	57
Figura 03 - Distribuição demográfica dos estudantes por bairro de Aracaju em 21/05/2019 61	
Figura 04 - Interação do Grupo da Rádio sobre a criação do <i>slogan</i> .....	99
Figura 05 – Caixa de sugestões sobre a programação da Rádio Barão .....	100
Figura 06 – Bingo Virtual da Rádio Barão.....	101
Figura 07 – Atividade de espanhol realizada por estudantes da 3ª série A .....	102
Figura 08 - Oficina e exposição de <i>HQ</i> do CEBM em 09/11/2019.....	107
Figura 09 - <i>Tempestade</i> - Personagens de <i>HQ</i> citada pela Estudante Nº 12 .....	108
Figura 10 - <i>Super Choque</i> : Personagem de <i>HQ</i> e <i>anime</i> citado pelo Estudante de Nº 01.	108
Figura 11 - Desenho feito pelo Estudante Nº 08. ....	109
Figura 12 - <i>Raditz</i> , personagem da série <i>Dragon Ball Z</i> .....	109
Figura 13 - Atividade de <i>HQ</i> , desenvolvida na disciplina de história pelo estudante da 1ª série A111	
Figura 14 - Quadros expostos pela aluna da 1ª série A .....	112
Figura 15 - Logotipos criados para divulgação de eventos do CEBM.....	113
Figura 16 - <i>Meme</i> criado por estudantes e divulgado no <i>Instagram</i> .....	115
Figura 17 - Figurinhas criadas pelos estudantes a partir de fotos dos professores .....	119
Figura 18 - Semana do Talento Estudantil .....	120
Figura 19 - Culminância do FESTMAT.....	123
Figura 20 - Participantes da Oficina de <i>Cosplay</i> do CEBM em 09/11/2019.....	127
Figura 21 - Participantes da Oficina de <i>Cosplay</i> do CEBM em 09/11/2019.....	128
Figura 22 - Estudante caracterizada de <i>Cosplay</i> .....	129
Figura 23 - Coringa no filme “ <i>Batman – O Cavaleiro das Trevas</i> ” em 2008.....	129
Figura 24 - Estudantes caracterizadas de <i>Cosplay</i> .....	130
Figura 25 - <i>Akiko</i> .....	130
Figura 26 - <i>Debi</i> .....	130

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Matrícula por série e turno no CEBM em 21/05/2019.....	62
Gráfico 02 – Distribuição dos estudantes que responderam ao questionário da pesquisa por turma	63
Gráfico 03 – Distribuição dos estudantes que responderam ao questionário da pesquisa por faixa etária. ....	64
Gráfico 04 – Questão nº 9 - Quais das atividades abaixo você costuma fazer? .....	64
Gráfico 05 – Questão nº 10 - Quais destes dispositivos / mídias você possui em sua casa?	66
Gráfico 06 – Questão nº 15 - Onde você busca informações quando quer saber o que está acontecendo no país, no estado ou na cidade?.....	68
Gráfico 07 – Questão nº 26 - O que mais me incomoda na <i>internet</i> é (...). ....	70
Gráfico 08 – Questão nº 16 - Indique a frequência com que acessa cada uma das plataformas abaixo.....	114
Gráfico 09 - Questão nº 14 – Quais plataformas você usa regularmente? .....	117
Gráfico 10 - Questão nº 18: Eu gosto de assistir canais no <i>YouTube</i> .....	121
Gráfico 11 - Questão nº 24: O que mais me interessa no <i>YouTube</i> é ... ..	121
Gráfico 12 - Questão nº 19 (letra h) – Eu gosto de <i>cosplay</i> .....	125

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Letramento transmídia na nova ecologia midiática .....	33
Quadro 02 - Competências de produção.....	93
Quadro 03 – Hipótese e Categorias de Análise .....	95

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1. DA ALFABETIZAÇÃO AO LETRAMENTO TRANSMÍDIA: NOVAS LINGUAGENS, NOVOS CÓDIGOS, NOVOS SABERES.....	25
1.1 Alfabetização e Letramento. ....	25
1.2 Letramento Midiático.....	29
1.3 Letramento Transmidiático .....	31
2. A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NO UNIVERSO TRANSMÍDIA: SABERES E DIÁLOGOS COM A CONTEMPORANEIDADE .....	35
2.1 A noção de competência: um conceito, muitos olhares.....	35
2.2 A competência transmídia e o modelo cognitivista/interacionista piagetiano .....	38
2.3 Aprendizagem informal x aprendizagem formal: dois lados de uma mesma moeda	44
2.4 As estratégias de aprendizagem informal .....	48
3. CONTEXTO E METODOLOGIA DA PESQUISA.....	51
3.1 Projeto <i>Transmedia Literacy</i> .....	51
3.2 Caracterização da pesquisa.....	53
3.3 Campo de estudo .....	56
3.3.1 Participantes da pesquisa .....	60
3.4 Elaboração e aplicação dos instrumentos de coleta e análise de dados.....	71
3.4.1 Questionário.....	71
3.4.2. Entrevista .....	80
3.4.3 Observação e Diário de Campo .....	82
3.4.3.1 Projeto Rádio Barão.....	84
3.4.3.3 Semana do Talento Estudantil .....	86
3.4.3.4 Festival de Vídeos Matemáticos (FESTMAT) .....	87
3.4.3.5 Criação de Tirinhas.....	88
3.4.4 Netnografia em mídias sociais.....	88
4 COMPETÊNCIAS TRANSMÍDIA NO AMBIENTE ESCOLAR: A EXPERIÊNCIA NO CEBM90	
4.1 Competências de Produção.....	91
4.1.1 Produção escrita.....	96
4.1.2 Produção de áudio .....	102
4.1.3 Produção de imagens e desenhos.....	106
4.1.4 Produção de fotografia.....	116



4.1.5 Produção de vídeo .....	120
4.1.6 Produção de <i>cosplay</i> e fantasias .....	125
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	132
6. REFERÊNCIAS .....	136
APÊNDICE A.....	144
APÊNDICE B .....	146
APÊNDICE C.....	147
APÊNDICE D.....	153
APÊNDICE E .....	155
APÊNDICE F .....	156
APÊNDICE G.....	165
ANEXO A .....	180

## INTRODUÇÃO

O ambiente da educação formal encontra-se cada vez mais mediado por práticas comunicacionais das mais diversas: redes sociais digitais, canais de compartilhamento de vídeo, aplicativos educacionais, Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), para mencionar as com maior visibilidade, transformando os tradicionais espaços escolares.

À medida que o ecossistema midiático vai se modificando e as mídias digitais vão sendo inseridas no cotidiano das pessoas, os sistemas educacionais<sup>2</sup>, baseados na cultura escrita e no professor como centro de irradiação da informação, por consequência, vão se tornando inefficientes. A escola, no contexto da *cibercultura*<sup>3</sup>, perdeu seus contornos físicos e experimenta, hoje, uma supressão do espaço físico-geográfico típica de uma sociedade da informação caracterizada pela ubiquidade e pela instantaneidade (LE MOS e CUNHA, 2003). Observa-se que o professor deixou de ser o principal centro de disseminação do saber e se transformou em mais um agente de informação e mediação dentro de um modelo comunicacional que, cada vez mais, vai se distanciando do exclusivo um-todos e se movendo em direção ao todos-todos; o estudante, fruto da era digital, deixou de ser visto como *homo sapiens* e passou a ser percebido e compreendido com *homo zappiens*, termo utilizado por Veem e Vrakking (2009) para caracterizar o sujeito que atua em uma cultura cibernética global com base na hipermídia, também chamada de “*geração z*”.

Tal contexto deriva de um processo de convergência midiática (JENKINS, 2008) e de digitalização do cotidiano que transforma átomos em *bits* (NEGROPONTE, 1995), reorganizando a prática comunicacional. À medida em que o consumo de informação vai, paulatinamente, migrando do livro, jornal, CD, DVD (átomos) para os arquivos digitais (*bits*), que podem ser, por exemplo, acessados pela *internet*, o ambiente educacional também vai se transformando.

Esses fatores provocaram mutações no estilo de vida das pessoas e na sua relação com a informação, o que, por sua vez, suscitou mudanças nas estratégias de ensino-

---

<sup>2</sup> Sistema Educacional é a forma de como se organiza a educação regular no Brasil. Essa organização se dá em sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A Constituição Federal de 1988, com a Emenda Constitucional n.º 14, de 1996, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela lei nº 9394, de 1996, são as principais leis que regulamentam o atual Sistema Educacional brasileiro.

<sup>3</sup> Neste estudo, adotaremos a perspectiva de Pierre Lévy (1999) para quem a *cibercultura* especifica “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do *ciberespaço* (LÉVY, 1999, p. 17).

aprendizagem. Deste modo, na contemporaneidade, para melhor ensinar e aprender, tornou-se mister o desenvolvimento de estudos que procurem aplicar a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC – ao ambiente educacional, particularmente no campo do chamado letramento midiático.

O termo letramento<sup>4</sup> vem sendo utilizado no Brasil pelo menos desde a década de 1960, momento em que os estudos de Freire (2011a) impulsionaram a diferenciação entre os conceitos de alfabetização e de letramento. O segundo, por sua vez, tratando o ensino da escrita e da leitura como a construção de uma visão de mundo.

O surgimento das redes e das mídias digitais, na década de 1990, intensificou a preocupação com o letramento midiático, uma vez que o formato das mensagens passou a acumular as convenções e usos das diversas TIC - oral, escrita, audiovisual e digital (SANTAELLA, 2014) - provocando, assim, um hibridismo das tradições linguísticas (REGIS *et al.*, 2014) e alterações no perfil cognitivo do leitor/usuário (SANTAELLA, 2004).

Essas mensagens passaram a circular por diversos suportes e plataformas (computador, *iPad*, *iPod*, *smartphones* e *wearables* etc.), exigindo de seus usuários novas competências para utilizar diversos *softwares*, códigos e protocolos. Assim, o termo letramento passou a ter uma nova conotação: “a habilidade de aprender a lógica e desenvolver as competências cognitivas necessárias para ‘ler e escrever’ com recursos e protocolos de todo tipo de artefato midiático, irredutíveis à cultura escrita” (REGIS *et al.*, 2014, p.03). Essas práticas de comunicação, sociabilidade e construção de textos na cibercultura (LE MOS e CUNHA, 2003) provocaram uma série de debates que cruzaram a academia, a comunidade política e o público acerca da necessidade de uma *media literacy* (letramento midiático).

Mais recentemente, passou a ter destaque, na área da educação, o conceito de *transmedia literacy* (letramento transmídia), com base, principalmente, nos estudos de Jenkins (2013) e Scolari (2016). O conceito de transmídia foi cunhado por Jenkins (2008), para quem o conteúdo “[...]transmídia desenrola-se através de múltiplas plataformas de mídia, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo” (JENKINS, 2008, p. 138). Segundo Scolari (2016), os ambientes transmídia são amplamente

---

<sup>4</sup> Ângela Kleiman (1995, p. 15-16), ao discutir a tradução do *literacy*, ressalta que, no Brasil, o termo foi traduzido por letramento.

favoráveis ao aumento da participação do público - e, neste caso, dos estudantes - em função de suas características de disponibilização de conteúdos em diferentes tipos de mídia.

O conceito de letramento transmídia apoia-se no conceito de letramento midiático, tal como proposto por Livingstone (2004, p.05), para quem o letramento midiático é “a habilidade para aceder, analisar, avaliar e criar mensagens através de uma variedade de contextos”, ampliando, assim, o conceito de alfabetização, expandindo-o para além do horizonte do texto impresso. Scolari (2016), por sua vez, apoiando-se em Jenkins (2013), define o letramento transmídia “[...] não só como um novo conjunto de competências, mas também como uma visão diferente das relações entre sujeitos, TIC e instituições educativas” (SCOLARI, 2016, p.1) (tradução da pesquisadora).

Entre as várias pesquisas desenvolvidas nesta área, o *Projeto de Investigação Transmedia Literacy*, realizado entre abril de 2015 e março de 2018, em 10 instituições de 8 países diferentes (Espanha, Austrália, Colômbia, Finlândia, Itália, Portugal, Reino Unido e Uruguai), sob a coordenação geral do professor Carlos A. Scolari<sup>5</sup>, constituiu-se como uma referência exponencial na investigação do letramento transmídia. Trata-se de um estudo qualitativo de cunho etnográfico, cujo delineamento da estrutura metodológica contempla técnicas flexíveis que podem ser adaptadas e usadas em diferentes contextos nacionais e culturais, de modo que se ajustem a estudos em grande escala, em diversos países ou em um contexto menor, como, por exemplo, uma escola.

Atualmente, a escola passou a adquirir um novo papel na sociedade, atuando diretamente no desenvolvimento dos educandos, não somente na transmissão de aspectos conteudistas, mas também na formação de habilidades e competências necessárias para a vida em um mundo digital com novas configurações, múltiplas linguagens e códigos diversificados. Por essa razão, a presente pesquisa adotou, como abordagem teórico-metodológica, a perspectiva proposta por Scolari e, como *lócus*, o Colégio Estadual Barão de Mauá (CEBM).

O CEBM é uma unidade escolar de caráter urbano, sediada na Rua José Araújo Neto, nº 119, conjunto Orlando Dantas, bairro São Conrado, na cidade de Aracaju/SE. É mantida pelo Governo Estadual, pertence à Rede Pública e está subordinada à Secretaria de Estado

---

<sup>5</sup>Carlos A. Scolari é professor titular do Departamento de Comunicação da *Universitat Pompeu Fabra* (Barcelona) e líder dos projetos *Transmedia Literacy* (do programa *Horizon 2020* da União Europeia – 2015/2018) e *Transalfabetismos* (MINECO – 2015/2017).

de Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe. Criado através do Decreto nº 8.332, de 11 de março de 1987, para oferecer as modalidades de Ensino Fundamental e Médio.

Atualmente, no turno diurno, funciona com a última série do Ensino Fundamental<sup>6</sup> (9º anos) e o Ensino Médio Inovador<sup>7</sup>; e no turno noturno, o Ensino Médio Convencional<sup>8</sup>. Esta Unidade de ensino foi escolhida para a realização da pesquisa por ser umas das pioneiras na implantação do *Programa Ensino Médio Inovador* (ProEMI)<sup>9</sup> em Sergipe (2013), que se propõe a repensar o currículo e as práticas educacionais; por oferecer o Ensino Médio, etapa da Educação Básica que abriga jovens; além de dispor de diversos artefatos tecnológicos, bem como conexão com a *internet*. Destaca-se, ainda, o fato de que, além da facilidade de acesso ao público-alvo da investigação, a pesquisadora faz parte do quadro funcional da instituição, atuando como pedagoga.

A escolha das competências transmídia no ambiente escolar como objeto de estudo advém da inquietação da pesquisadora que, como pedagoga, ao longo dos anos, tem acompanhado de perto as mudanças ocorridas na dinâmica interna das instituições de ensino, fruto do impacto das transformações midiáticas na forma de ser, agir e pensar dos atores sociais (estudantes, professores, gestores) que nelas atuam. Em sua trajetória profissional, tem observado que a relação professor-aluno, bem como as formas de ensinar e aprender, precisam incorporar os novos usos e percepções das mídias, sobretudo pelos jovens, que são os mais atingidos pela cultura digital. No contexto do CEBM, foi possível constatar os conflitos metodológicos entre duas gerações distintas: de um lado, professores, imigrantes digitais (PRENSKY, 2001) que, embora experientes e dedicados, precisavam de

<sup>6</sup> Etapa da Educação Básica que abrange do 1º ao 9º ano.

<sup>7</sup> O Ensino Médio Inovador possui matriz curricular diferenciada do Ensino Médio Convencional. A parte diversificada abriga duas disciplinas a mais, que, no caso do CEBM, em 2019, foram Artes Cênicas e Atividades Integradoras. A disciplina Atividades Integradoras, a cada ano, pode ser ajustada para atender às necessidades dos alunos.

<sup>8</sup> Etapa a Escolarização Básica que abrange da 1ª a 3ª série do Ensino Médio.

<sup>9</sup> O programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. A edição atual do Programa está alinhada às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016 que é regulamentada pela Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016. O objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante a disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas, às necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual. Deste modo, busca promover a formação integral dos estudantes; fortalecer o protagonismo juvenil, com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras.

aprimoramento quanto ao uso das TIC; de outro, estudantes, nativos digitais, que possuíam familiaridade com a *web*, com o compartilhamento de arquivos, com artefatos midiáticos diversos; capazes de realizar multitarefas e, acima de tudo, vivem sempre conectados. Diante deste contexto, a pesquisadora se propôs a desenvolver uma investigação sobre as competências transmídia no ambiente escolar na busca de respostas que pudessem auxiliar o trabalho de orientação ao corpo docente no planejamento de metodologias mais flexíveis e ativas de modo a contemplar os interesses e necessidades comunicacionais dos educandos.

Assim, diante desse cenário e *lôcus* de investigação, constitui-se como objetivo geral desta pesquisa: Mapear as competências transmídia presentes no processo de escolarização dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio do CEBM, contribuindo para guiar práticas, no espaço formal de educação, mais consonantes com a nova ecologia midiática<sup>10</sup> e, consequentemente, com o perfil dos estudantes em questão. Contribuindo com a trajetória da pesquisa, delineou-se os seguintes objetivos específicos: Entender os aspectos relacionados ao letramento transmídia e suas implicações nos processos comunicacionais dos estudantes na contemporaneidade; compreender a noção de competência transmídia e os principais aspectos da abordagem cognitivista no *Projeto Transmedia Literacy*; verificar os usos e percepções das mídias pelos estudantes da 3ª série do Ensino Médio do CEBM; analisar as competências transmídia utilizadas pelos estudantes da 3ª série do Ensino Médio do CEBM.

Partindo da hipótese de que as competências transmídia, oriundas das transformações nos modelos comunicacionais, estão presentes no processo de escolarização demandando novas formas de ser, estar e agir no ambiente escolar, esta pesquisa almeja responder à seguinte proposição: as competências transmídia mapeadas pelo *Projeto Transmedia Literacy* estão presentes no processo de escolarização dos estudantes do Ensino Médio do CEBM? Para elucidar essa problemática e atingir os objetivos propostos, algumas questões norteadoras foram levantadas: Qual a noção de competência transmídia que norteia o *Projeto*

---

<sup>10</sup> De acordo com Scolari (2015), a metáfora ecológica aplicada à comunicação pode ser interpretada sob dois vieses: (1) os meios como ambientes e (2) os meios como espécies. A primeira, diz respeito à dimensão ambiental da ecologia midiática e pode ser resumida pela ideia de que as tecnologias geram ambientes que afetam os sujeitos que as utilizam, modelando sua percepção e cognição. A segunda, por meio de um enfoque holístico, entende os meios como espécies que vivem em um mesmo ecossistema. Nesta investigação, adotou-se, como referência, o primeiro viés.

*Transmedia Literacy*? Quais são os usos e percepções das mídias pelos estudantes do CEBM considerando a realização de suas atividades escolares?

Nesta investigação, optou-se pela perspectiva dedutiva e pela abordagem qualitativa de inspiração etnográfica por entender que a etnografia reúne um conjunto de métodos e técnicas que permitem ao pesquisador, em vários tipos de situações, mergulhar nos acontecimentos obtendo destes uma compreensão mais densa sobre as ações, sentimentos, desejos e significados para os sujeitos, além de quais podem ser suas experiências sensoriais e perceptivas (SCOLARI, 2018b). Sendo a *transmedia literacy* constituída por um conjunto de “habilidades, práticas, prioridades, sensibilidades, estratégias de aprendizagem e formas de compartilhamento que se desenvolvem e se aplicam no contexto das novas culturas participativas” (SCOLARI, 2018a, p.17), considerou-se essa abordagem adequada para a investigação.

A delimitação do objeto da pesquisa deu-se através de um grupo de 16 estudantes da 3ª série do Ensino Médio, do turno matutino, do CEBM, que aderiram, de forma voluntária, à pesquisa. A opção por esse público alvo, na composição da amostra, deu-se pelo fato de que o turno matutino era o que abrigava maior número de estudantes matriculados na 3ª série em 2019. À escolha da 3ª série do Ensino Médio, utilizou-se como critério a faixa etária entre 15 e 18 anos, a qual foi aplicada na pesquisa que serviu como referência para este estudo, a saber o *Projeto de Investigação Transmedia Literacy*. Além disso, eles reuniam uma série de características favoráveis ao perfil requerido pelo tipo de pesquisa proposta: indivíduos, que já nasceram em meio ao crescimento progressivo da tecnologia, manuseavam artefatos tecnológicos com facilidade para realizar as suas tarefas com compreensão rápida dos sistemas, buscavam a aprendizagem de forma interativa e baseada em suas descobertas, usavam mídias diversas como fonte de pesquisa, interação e entretenimento.

Os instrumentos de coleta de dados foram selecionados de modo a atender aos objetivos propostos pela pesquisa. A fim de conhecer os usos e percepções das mídias para os estudantes, lançou-se mão da observação participante do diário de campo e do questionário *on-line*, aplicado através da plataforma do *Google Form*. Para a análise das competências transmídia utilizadas pelos estudantes em suas atividades escolares, utilizou-se a entrevista em profundidade, a observação participante o diário de campo e a observação *on-line* em mídias sociais digitais. Para a análise dos dados desta investigação, foi utilizado o método da triangulação que contribuiu para que os resultados alcançados pudessem ser

verificados a partir de variados instrumentos de coleta de dados, obtendo-se uma compreensão mais profunda do fenômeno estudado (DENZIN E LINCOLN, 2006).

A relevância desta investigação se justificou por vislumbrar que, embora as atuais gerações estejam crescendo inseridas na cultura digital, ainda são muitos os desafios a serem enfrentados na tentativa de alinhar as práticas educacionais às práticas comunicacionais desenvolvidas pelos jovens. Sendo assim, esta investigação buscou compreender como os estudantes estão consumindo, produzindo, compartilhando, criando e aprendendo em ambientes digitais e de que forma os processos *transmedia* os afetam, podendo lançar pistas para futuros estudos e, de forma mais pragmática, poderá corroborar com o processo de orientação do planejamento pedagógico e da reflexão sobre as práticas comunicacionais da escola em questão.

Para atrelar à base teórica que sustenta a dissertação aos resultados obtidos com a pesquisa de campo sobre as competências *transmídia* no ambiente escolar, a estrutura dessa dissertação ficou dividida em 4 capítulos que serão brevemente expostos a seguir.

No primeiro capítulo, intitulado *Da alfabetização ao letramento transmídia: novas mídias, novos saberes, novas formas de apropriação*, são apresentadas as concepções de alfabetização, letramento, letramento midiático e transmidiático demonstrando as especificidades e complementaridades de cada um.

No segundo capítulo, *A noção de competência no universo transmídia: saberes e diálogos com a contemporaneidade*, estão expostas as diversas concepções sobre o termo competência, a noção de competência *transmídia* presente na tradição pedagógica francesa de aporte teórico no modelo cognitivista/interacionista e as estratégias de aprendizagem informal em que se baseia o *Projeto Transmedia Literacy*.

No terceiro capítulo, cujo título é *Contexto e metodologia da pesquisa*, foi feito, em primeiro lugar, uma apresentação do percurso teórico-metodológico do *Projeto Transmedia Literacy* que serviu como referência para esta pesquisa. Em seguida, feita a exposição do processo de pesquisa empírica no CEBM desmonstrando como ele foi pensado e planejado.

No quarto e último capítulo, *Competências transmídia no ambiente escolar: a experiência no CEBM*, foi feita a apresentação dos usos e percepções das mídias pelos estudantes e análise das competências *transmídia* presentes no processo de escolarização dos estudantes da 3ª série do Colégio Estadual Barão de Mauá.



Nas considerações finais, fez-se uma síntese dos resultados das análises e reflexões sobre as possibilidades de trabalho com as competências transdisciplinares no ambiente escolar, bem como da ampliação de perspectivas para futuros estudos.

## 1. DA ALFABETIZAÇÃO AO LETRAMENTO TRANSMÍDIA: NOVAS LINGUAGENS, NOVOS CÓDIGOS, NOVOS SABERES

Esta seção se propõe a responder o primeiro objetivo específico que visa entender os aspectos relacionados ao letramento transmídia e suas implicações nos processos comunicacionais dos estudantes na contemporaneidade. Para tanto, faremos a discussão sobre as concepções de alfabetização, letramento, letramento midiático e transmidiático, demonstrando as especificidades e complementaridades de cada um.

### 1.1 Alfabetização e Letramento

De acordo com Soares (2004), as palavras *analfabetismo*, *analfabeto*, *alfabetizar*, *alfabetização*, *alfabetizado* e, até mesmo, os termos *letrado* e *iletrado* já eram conhecidos e usados no contexto brasileiro. No *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*<sup>11</sup>, a definição de *analfabetismo* é o “estado ou condição de analfabeto”, e *analfabeto* é “aquele que não conhece o alfabeto; aquele que não sabe ler nem escrever; iletrado, não letrado”. Nestes termos, a *alfabetização* se refere ao domínio das habilidades necessárias para escrever e ler, ou seja, codificar e decodificar as palavras e *alfabetizado* é “aquele que sabe ler e escrever”. Já o termo *letrado* é definido como “aquele que tem instrução ou erudição; erudito” e *iletrado* é “aquele que não aprendeu a ler ou escrever, não letrado; analfabeto”.

A partir destas definições, percebe-se que a concepção tradicional de *alfabetização* é entendida como o processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita alfabética e ortográfica. No entanto, de acordo com Soares (2004):

Ter se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita ‘própria’, ou seja, é assumi-la como sua ‘propriedade’ (SOARES, 2004, p. 39).

Neste sentido, o termo alfabetização passa a não comportar as novas acepções atribuídas à leitura e à escrita para além do ato mecânico de codificação e decodificação, fazendo-se necessária uma nova palavra ou a ressignificação de uma antiga que possa estar relacionada ao advento de novos fatos, novas ideias, ou nova maneira de compreender esse

---

<sup>11</sup> Conforme o verbete analfabetismo, vide *Michaelis* (on-line).

fenômeno (SOARES, 2004). A palavra *letramento* surge então, da necessidade de uma nova maneira de compreender a presença da escrita e da leitura no mundo social.

O termo *letramento* passou a ser incorporado no discurso dos especialistas brasileiros das áreas de educação e linguística somente na segunda metade da década de 1980<sup>12</sup>. Uma das primeiras ocorrências foi em 1986, no livro de Mary A. Kato, “*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*”; quando a autora traz a concepção de que a língua falada culta é consequência do *letramento*. Em 1988, quando Leda Verdiani Tfouni, no livro “*Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*”, distingue, pela primeira vez, alfabetização de *letramento*, o termo ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e da Linguística. Desde então, o termo se popularizou de modo que, em 1995, já se configurava como título do livro “*Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*”, lançado por Ângela B. Kleiman (1995).

Outra perspectiva importante sobre *letramento* vem sendo utilizada no Brasil, pelo menos desde a década de 1960, momento em que os estudos de Freire (2011b) impulsionaram a diferenciação entre os conceitos de alfabetização e de *letramento*. O segundo, por sua vez, tratando o ensino de escrita e da leitura como a construção de uma visão de mundo. Tomando como referência o indivíduo analfabeto, marginalizado social e economicamente, mas que vive imerso em uma sociedade em que a leitura e a escrita estão presentes, Freire (2011b) destaca que a leitura de mundo é anterior à leitura da palavra escrita. Assim, esse sujeito que se interessa em ouvir notícias de jornais, que se locomove, traçando roteiros de ida e volta para casa, paga contas e recebe troco, etc; embora não saiba ler e escrever, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita, percebe, portanto, seu uso e função. Esse “analfabeto” é, de certa forma, “letrado” porque faz uso social da leitura e da escrita.

No sentido em que hoje é utilizado, o termo *letramento* advém da palavra inglesa *literacy*, que, etimologicamente, tem origem no latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. De acordo com o *Webster's Dictionary*, *literacy* tem a acepção de “*the condition of being literate*”, ou seja, a condição de ser *literate* que significa “*educated; especially able to read and write*”, educado, especialmente, capaz

---

<sup>12</sup> De acordo com Soares (2005), curiosamente, em meados dos anos 1980, de forma simultânea, em sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente, surge a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita distintas daquela denominada de alfabetização (*alphabétisation*), assim surge o termo *letramento*, no Brasil, *illettrisme*, na França, *literacia*, em Portugal e *literacy*, na Inglaterra e Estados Unidos.

de ler e escrever. Nesta concepção, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Para Soares (2004), neste conceito, está implícita a ideia de que a escrita traz consequências que vão além dos atos mecânicos de codificar e decodificar. Traz consigo consequências que são linguísticas, cognitivas, políticas, culturais, sociais, econômicas, não apenas para o sujeito que aprende a usá-la, mas também para o grupo social em que seja introduzida. Ou seja:

[...] do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever - alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita- tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos, e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafa tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. O estado ou a condição que o indivíduo ou grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é o que é designado de *literacy*. (SOARES, 2004, p.18)

É, então, neste sentido, que o termo letramento adquire significado em português, sendo utilizado como tradução da palavra inglesa *literacy*: letra (do latim *littera*), e o sufixo *mento*, que denota o resultado de uma ação. A definição de letramento passa a ser compreendida como “o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e a escrever, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um sujeito como consequência de ter se apropriado da escrita” (SOARES, 2004, p. 18).

Quanto à distinção a que nos propomos entre os dois termos, cabe ressaltar, ainda, que, apesar do termo letramento, ao longo dos anos, prevalecer sobre o uso do termo alfabetização, no cenário das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, admite-se que a entrada do indivíduo analfabeto no mundo da escrita ocorre por esses dois processos de forma simultânea: por meio da aquisição da tecnologia do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos e atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia, em práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2004; STREET, 2014). É, portanto, nesta concepção que faremos uso do termo letramento como tradução do termo *literacy* no decorrer desta pesquisa.

Apesar da necessária distinção entre esses termos, a fim de evitar futuros equívocos conceituais, não podemos deixar de destacar que alfabetização e letramento, segundo Soares (2004, p. 15),

[...] não se constituem como processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da, e por meio da aprendizagem, das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

No entanto, para efeito deste trabalho, a conveniência de considerar os dois termos de forma distintas está no fato da necessidade de esclarecer que:

[...] embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferentes, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicas, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino. (SOARES, 2004, p. 15).

Assim, a ampliação do conceito de alfabetização, enquanto codificação e decodificação, para o conceito de letramento, enquanto prática social de leitura e escrita, passou a inspirar estudiosos e pesquisadores tanto no campo da educação quanto no campo da comunicação, com o objetivo de conhecer as várias formas de como os indivíduos são afetados à medida em que as tecnologias diversas de escrita e de leitura sugerem letramentos diferenciados.

Na atualidade, o termo letramento passou a ser percebido de forma plural e a admitir-se a existência de *literacies*, ou *multiliteracies* (FANTIN, 2008; STREET, 2006). É o que se pode verificar nesta afirmação de Street (2006, p. 466):

Existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento.

Ratificando essa posição, podemos citar, também, Rojo e Moura (2012), quando afirmam que as *multiliteracies* são consequências de novos tempos que pedem novos letramentos, chamando a atenção para a necessidade de novas formas de representações da realidade a partir do contexto globalizado em que vivemos diante das diferentes formas de mídias e linguagens. Segundo os autores, as *multiliteracies* inclui “novas gramáticas audiovisuais e digitais e envolvem um certo nível de compreensão leitora e produtora em todas essas dimensões” (LIVINGSTONE, 2011, p.21) e é sobre isto que trataremos a seguir.

## 1.2 Letramento Midiático

O letramento midiático não é uma ideia nova. De acordo com Scolari (2018a), os cineastas soviéticos Vsevolod Illarinovich Pudovkin (1893-1953) e Lev Kuleshov (1899-1970) já vislumbravam uma forma de letramento específica para o cinema desde a década de 1930. No entanto, nas duas últimas décadas, a preocupação com o letramento midiático foi intensificada em resposta às mudanças nos padrões sociopolíticos, econômicos e tecnológicos, bem como às demandas e aos desafios dos tempos atuais.

As pesquisas mais recentes acerca dos “novos letramentos”, como aponta Rojo e Moura (2012), voltam-se para o que Street (2006) identifica como o “[...] reconhecimento dos múltiplos letramentos que a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem contemporâneas exigem” (ROJO e MOURA, 2012, p.32). Essa perspectiva é também compartilhada por Scolari (2016, p. 1) quando afirma que:

[...] nas últimas duas décadas, uma nova geração de conceitos surgiu nas conversações acadêmicas e profissionais sobre alfabetização midiática, desde alfabetização digital até nova alfabetização ou alfabetização multimídia. A origem dessas variações semânticas é evidente: as grandes transformações que tem sofrido a ecologia midiática e as práticas culturais devido a emergência de novos meios digitais em rede. (tradução da pesquisadora)

Deste modo, o conceito de *multiliteracies* (multiletramentos) surge como um diferencial do conceito de letramento, pois, além de apontar para a multiplicidade das práticas letradas como o letramento já faz, segundo Rojo e Moura (2012), destacam dois tipos de multiplicidade existentes em nossa sociedade, principalmente urbana, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais se informa e se comunica. De acordo com Rojo e Moura (2012, p. 22 e 23),

Em qualquer dos sentidos da palavra “multiletramento” – no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem –, os estudos são recorrentes em apontar para eles algumas características consideradas importantes: eles são interativos; mais que isso, eles são colaborativos; eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); eles são híbridos, fronteiros, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Então, pensar em *multiliteracies* é adequar-se a esses múltiplos contextos (sociais, culturais, tecnológicos, econômicos, políticos e históricos) em atenção às múltiplas possibilidades de linguagens, ambientes e ferramentas em cada contexto. Nesta perspectiva, vários estudos, com abordagens mais holísticas, são desenvolvidos resultando em abordagens como a *trasmédia literacy*, segundo Scolari (2016), as *multiliteracies*, conforme *New London Group* (1996); Cope e Kalantzis (2000); as *new literacies*, segundo Lankshear e Knobel (2011); a *new media literacy*, conforme Jenkins (2009); a *digital literacy*, segundo Hobbs (2016) e *media and information literacy*, segundo Leaning (2017), entre outras.

De acordo com o estudo *Current trends and approaches to media literacy in Europe* (PÉREZ TORNERO, 2007), o letramento midiático enquanto conceito é relativamente recente e agrega vários entendimentos, bem como formas variadas de expressá-lo; ainda que as questões do acesso, da recepção e uso críticos e, mais recentemente, da produção e participação estejam presentes em muitas das definições. Livingstone, Van Couvering e Thumim (2008) afirmam que isso ocorre porque os diferentes entendimentos sobre letramento midiático advêm, sobretudo, do foco escolhido pelos diferentes investigadores.

Várias instituições governamentais e não governamentais, de âmbito nacional e internacional, vêm reunindo esforços e desenvolvendo ações para que a *media literacy* se constitua como um “[...] direito humano fundamental” (BUCKINGHAM, 2001, p.05).

A União Europeia tem sido protagonista em estudos nesta área e, de acordo com a Comissão Europeia, o letramento midiático é definido como “[...] a habilidade de acessar a mídia, entender e avaliar criticamente os diferentes aspectos da mídia e seus conteúdos, e criar comunicações em uma variedade de contextos” (Recomendação 2009/625 / CE). Nessa perspectiva, seu objetivo é aumentar o conhecimento dos cidadãos sobre as diferentes mensagens midiáticas e meios existentes na sociedade da informação.

Segundo a Associação para Alfabetização Midiática de Ontário (*Ontario Association for Media Literacy – AML*)<sup>13</sup>, a *media literacy* se refere ao desenvolvimento de uma compreensão informada e crítica da natureza dos meios de comunicação de massa, das técnicas usadas por eles e do impacto dessas técnicas.

Estudiosos dessa área, a exemplo de Livingstone (2004), também trazem contribuições importantes para a definição de *media literacy*. Segundo a autora, letramento

---

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://www.athabasca.ca/syllabi/educ/educ315.php>>.

mediático é “a habilidade para aceder, analisar, avaliar e criar mensagens através de uma variedade de contextos” (LIVINGSTONE, 2004, p.05). Esses quatro aspectos juntos constituem uma abordagem baseada em habilidades para o letramento mediático. O acesso físico ao equipamento e a capacidade de manipular a tecnologia. A análise e avaliação referem-se à capacidade de ler, compreender e avaliar os conteúdos midiáticos, bem como o conhecimento das condições e das possibilidades das mídias enquanto ferramentas. A produção criativa é a capacidade de criar e comunicar mensagens ao ponto de habilitar pessoas a se tornarem consumidores midiáticos mais ativos e informados, além de possibilitar o uso eficaz das mídias no exercício dos direitos democráticos e das responsabilidades cívicas dos indivíduos (LIVINGSTONE, 2004).

Na percepção de Scolari (2018b), os estudos sobre letramento mediático possuem histórias e motivações diversificadas que vão desde a proteção dos jovens contra as influências prejudiciais da mídia, passando pelo despertar de uma consciência crítica sobre os conteúdos midiáticos, até o lidar com a gramática básica do meio, ou seja, as técnicas e recursos necessários para acender os meios. No entanto, as pesquisas sobre os novos letramentos midiáticos identificaram uma série de competências definidas como competências do *prosumer*, “[...] incluindo as habilidades necessárias para produzir/criar conteúdo mediático, desde a capacidade de criar uma conta de comunicação *on-line* até usar *software* para gerar conteúdos digitais e programar” (SCOLARI, 2018b, p.16) (tradução da pesquisadora). De acordo com Lin, Li, Deng e Lee (2013), essas competências são frequentemente utilizadas juntamente com distribuição, *remixagem* e habilidades participativas. Deste modo, Scolari (2018b) afirma que o letramento transmídia pode enriquecer o conceito tradicional de letramento mediático e reformular as abordagens teóricas nos novos letramentos. Essas contribuições serão abordadas no próximo tópico.

### 1.3 Letramento Transmediático

Apesar de ser um termo relativamente novo no meio educacional, segundo Gabriel (2013), o fenômeno transmídia antecede o surgimento das redes e não se restringe aos meios digitais. Para esta autora, transmídia é o termo usado para definir “a utilização integrada das mídias de forma que uma história ou mensagem ultrapasse os limites de um único meio.” (GABRIEL, 2013, p. 80), ou seja, ocorre quando um conteúdo é distribuído por diversas mídias de quaisquer natureza seja analógica ou digital, *on* ou *off*. Sendo assim, de acordo



com esta autora, podemos entender que a conversa entre as pessoas, o jornal, a revista, o livro, a fotografia, o cinema, a televisão, as páginas na *internet* são exemplos de formas que permitem a criação e distribuição de mensagens transmídia. Da mesma maneira, ainda de acordo com Gabriel (2013), podemos inferir que as novelas, antes das mídias digitais, são um exemplo interessante de transmídia. Nos anos 70, por exemplo, cada capítulo de novela que era ou seria veiculado na televisão repercutia também em revistas e rodas de conversas sobre o enredo, os atores, suas vidas, o tangenciamento com os personagens, ramificando-se de forma a criar um contexto maior (GABRIEL, 2013).

Contudo, à medida em que as mídias/tecnologias evoluem, o mesmo ocorre com as possibilidades para a criação de processos transmidiáticos<sup>14</sup>, sobretudo, com o advento das plataformas digitais. Isso não implica dizer que a criação destes processos aconteçam de forma inteiramente natural ou automática, ou que isso seja possível apenas com o uso da mídia, ou sem esforço algum, pelo contrário, da mesma forma que acontece na alfabetização tradicional, para lidar com o ambiente transmídia também se faz necessário um processo sistematizado de ensino e aprendizagem (SCOLARI, 2018b), razão pela qual o conceito de *transmedia literacy* passou a ter destaque no campo educacional, principalmente com base nos estudos de Jenkins (2013) e Scolari (2016).

A distribuição de conteúdo em várias mídias nos afeta de maneira diferente do que faz cada mídia/tecnologia de forma individual e isolada, pois requer um pensamento mais fragmentado do que nos processos que envolvem uma única mídia (GABRIEL, 2013). Além disso, a interação de várias formas de mídias distintas no consumo de um conteúdo distribuído requer habilidades de interação em todas elas e competências específicas chamadas por Scolari (2018b) de competências transmídia.

Analisando os letramentos contemporâneos, a partir das mudanças das práticas comunicativas do modelo *broadcasting* (de um para muitos) para o modelo de comunicação em rede (de muitos para muitos), e os sujeitos como agentes que criam, interferem e compartilham conteúdos no ambiente da cultura participativa e das redes digitais, Scolari (2018b) argumenta que o conceito de letramento midiático, na contemporaneidade, já não contempla as diferentes práticas comunicativas que os jovens realizam no universo

---

<sup>14</sup> De acordo com Gabriel (2012, p. 181) os conteúdos que se propagam em um processo transmidiático podem ser de dois tipos principais: mensagens ou histórias. A diferença fundamental entre um e outro é que no primeiro não existe narrativa, no segundo, sim. Um exemplo do primeiro seria o trabalho de arte *moZaico de voSes59* e, do segundo, o complexo *The Matrix*.

transmídia, ou como de fato essas novas práticas comunicativas se realizam, o modo como o aprendizado ocorre fora dos muros escolares, ou de que maneira os sujeitos se comportam como *prosumidores*.

Diante dessas considerações, o letramento transmídia pode ser entendido como “uma série de habilidades, práticas, prioridades, sensibilidades, estratégias de aprendizagem e formas de compartilhamento que são desenvolvidas e aplicadas no contexto das novas culturas participativas”. (SCOLARI, 2018a, p.4) (tradução da pesquisadora). Para este autor, o letramento transmídia não rejeita os pressupostos do letramento midiático, ao contrário, expande-os e complementa-os com outras questões de investigação e outras propostas de intervenção. Com base em seus estudos sobre transmídia, ele traçou algumas diferenças básicas entre os letramentos tradicional, midiático e transmidiático. As principais estão descritas no quadro a seguir:

	LETRAMENTO	LETRAMENTO MIDIÁTICO	LETRAMENTO TRANSMÍDIA
Linguagem	Texto verbal (leitura/escrita)	Multimodal	Multimodal
Suportes midiáticos	Livros e textos impressos	Impresso, audiovisual e digital	Redes digitais – Mídia Interativa – Transmídia
Objetivo da ação	Desenvolver leitores e escritores críticos	Desenvolver consumidores e produtores críticos	Desenvolver <i>prosumers</i> críticos
Sujeito de interpelação	Visto como iletrado	Visto como consumidor passivo	Visto como <i>prosumer</i>
Direção da ação	Do topo para a base	1) Do topo para a base 2) Da base para o topo	1) Da base para o topo 2) Do topo para a base
Contexto de aprendizagem	Formal (escolas)	Formal (escola), informal e não- formal	De informal a formal (escola)
Papel do professor	Autoridade de conhecimento - Mediador estudante/texto	Mediador do conhecimento - Criador de experiências de aprendizagem com/através dos <i>media</i>	Facilitador de conhecimento - Tradutor cultural
Referências teóricas	Linguística	Estudos de mídia e Estudos Culturais	Estudos das mídias (ecologia midiática, narrativa transmídia) Estudos Culturais

Quadro 01 – Letramento transmídia na nova ecologia midiática

Fonte: Scolari (2018a, p. 04) (Tradução da pesquisadora)

Enquanto as formas tradicionais de letramento tratam a pessoa como analfabeta ou, no caso do letramento midiático, foca o consumidor como um espectador passivo; o foco do letramento transmídia está em buscar conhecer o que os jovens fazem com as mídias, considerando-os *prosumers* (produtores + consumidores) capazes de compartilhar e gerar conteúdos midiáticos de diferentes tipos e níveis de complexidade (SCOLARI, 2018b).

Diante do exposto, o letramento transmídia pode ser concebido como uma prática convergente, movente e híbrida, que vai além da capacidade de leitura e escrita (JENKINS *et al.* 2006). É, portanto, um conceito-chave e integrador dos multiletramentos (ROJO, 2009;

ROJO e MOURA, 2012) uma vez que, na atualidade, as práticas sociais de linguagens impõem o desenvolvimento de competências comunicativas de produção, interpretação e circulação de textos de diferentes gêneros, formatos e linguagens disseminados através de transmídias.

Expostas as concepções sobre letramento e as distinções necessárias, passaremos agora a discorrer sobre outro conceito igualmente importante para essa investigação, que é a noção de competência adotada no *Projeto Transmedia Literacy*.

## 2. A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NO UNIVERSO TRANSMÍDIA: SABERES E DIÁLOGOS COM A CONTEMPORANEIDADE

Esta seção está vinculada ao segundo objetivo específico que visa compreender a noção de competência transmídia e os principais aspectos da abordagem cognitivista no *Projeto Transmedia Literacy*. Então, faremos a explanação das diversas concepções sobre o termo competência, a noção de competência transmídia presente na tradição pedagógica francesa de aporte teórico no modelo cognitivista/interacionista e as estratégias de aprendizagem informal em que se baseia o referido projeto.

### 2.1 A noção de competência: um conceito, muitos olhares

De acordo com Veloso (2005), o conceito de competência não é atual, mas, devido às mudanças ocorridas no cenário mundial, em todos os campos, sua lógica, ao longo dos tempos, vem sendo reconfigurada.

Fazendo uma análise da literatura disponível sobre o tema, é possível encontrar uma gama de publicações que aborda o termo competência por diversos ângulos que, por sua vez, traduzem múltiplos sentidos e diferentes intenções. Utilizado pela Psicologia, pela Sociologia, pela Linguística, pelas Ciências do Trabalho e pelas Ciências da Educação, o conceito de competência tem servido como objeto de múltiplas definições e interpretações, mudando de sentido de acordo com o domínio em que é utilizado e o contexto a que se refere.

Tentar definir a noção de competência que será adotado neste estudo não é uma tarefa fácil, uma vez que a polissemia desta noção, sua elasticidade e instabilidade semântica aumentam de acordo com a necessidade de utilização deste termo. Recentemente, num estudo intitulado “Níveis de Literacia Mediática: Estudo Exploratório com Jovens do 12º ano”, Pinto, Moura e Pereira (2015, p.14) também expressam essa mesma perspectiva quando afirmam que:

[...] Nem a estruturação de uma definição nem o estudo sistemático das consequências da sua centralidade se têm revelado fáceis. A profusão de entendimentos e variações do conceito, os múltiplos sinónimos associados ao termo competência - como capacidade, conhecimento, habilidade, etc. - e as variadas e, por vezes, antagónicas perspectivas de análise têm dificultado a sua delimitação conceptual (Drexel, 2003:6; Marín, 2012:2; Perrenoud, 1995:21; Sultana, 2009:19-20). Ou seja, independentemente da área em análise - e a competência é objeto de interesse em vários domínios - esta é uma noção que não tem tido um percurso linear.

Posto que não há consenso entre os autores e que são muitas as divergências nas definições, nesta pesquisa, não pretendemos submeter a noção de competência aos contextos, espaços e tempos, nem analisar os discursos que são disseminados nos diferentes embates teóricos da atualidade. A proposta aqui é traçar um breve histórico sobre a origem do termo competência, situá-lo na perspectiva interacionista/cognitivista adotada como referencial de competência para os estudos de Perrenoud (1999) e de Scolari (2018b) e refletir sobre seu significado pedagógico, o que será abordado mais adiante quando falaremos sobre competências transmiúdia que é o objeto desta investigação.

De acordo com Machado (2002), as principais características da ideia de competência encontram raízes em um feixe de relações etimológicas em que é possível identificar algumas linhas de pensamento que dão origem a essa difusão de definições. O termo deriva de *com* + *petere*, que em latim significa pedir junto com os outros, buscar junto com os outros. Sendo assim, “aquele a quem nada apetece é um inapetente; aquele que nada quer, que não sabe buscar junto com os outros é um incompetente” (MACHADO, 2002, p.138).

Outra derivação do termo é *competitio*, que significa tanto acordo quanto rivalidade, e que conduziu no latim à ideia de competição; *competentia*, que remete à proporção, à justa relação ou à capacidade de responder adequadamente, em dada situação. A associação de *competência* com *capacidade* produz uma outra acepção que é *capacitas*, que significa a possibilidade de conter alguma coisa, de apreender, de compreender algo. De acordo com Chiavenato (2000), o termo pode ainda surgir associado à raiz da expressão indo-europeia *pot* (*pet*), que significa lançar-se contra e *competere*, encontrar-se no mesmo ponto, estar adequado a, reunir condições, denotando eficiência e competitividade.

Segundo Fleury & Fleury (2006), no domínio do senso comum, normalmente, a palavra competência é utilizada para designar a qualificação que o indivíduo possui para realizar determinada tarefa de maneira eficiente e eficaz. No entanto, o contrário, incompetência, representa não só o sentido de desqualificação, mas também agrega os sentimentos de desvalorização da pessoa “desqualificada” apontando para uma possível exclusão em relação ao mercado de trabalho e ao reconhecimento social.

Segundo Dolz e Ollagnier (2004), o termo competência começou a ser utilizado na Idade Média, no final do século XV. Surgiu pela primeira vez na língua francesa com sentido restrito à linguagem jurídica e se referia à faculdade atribuída a alguém ou a alguma instituição para analisar e julgar certos assuntos. A partir do século XVIII, seu significado foi ampliado passando a incorporar o nível individual, evidenciando a capacidade devido ao

saber e à experiência de alguém capaz de se pronunciar sobre certos assuntos (DOLZ e OLLAGNIER, 2004).

No contexto organizacional, McClelland (1973) inaugura o debate sobre competência entre os psicólogos e os administradores nos Estados Unidos a partir da perspectiva do indivíduo, com a publicação do artigo *Testing for Competence rather than Intelligence*, em 1973. A competência passa a ser pensada como uma característica subjacente a uma pessoa que pode ser relacionada a uma performance superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação. Nessa ocasião, a palavra competência surge associada à qualificação profissional, vinculando-se ao posto de trabalho e associando-se ao coletivo, à organização (DIAS, 2010).

No âmbito da psicologia, Noam Chomsky (1965 apud PERRENOUD, 2005) foi o primeiro a usar a palavra competência se referindo a faculdade (mental, inata, intuitiva) dos indivíduos e seus cérebros. Em seus estudos na área da linguística gerativa, criou a definição de competência linguística como sendo um potencial biológico, inerente à espécie humana; constituída pelo conjunto das regras (conhecimentos gramaticais) que permitem que os indivíduos produzam um número infinito de produções de linguagem (desempenhos). Ele fez a oposição entre competência e desempenho, entendendo a primeira como aquilo que o sujeito pode realizar idealmente devido ao seu potencial biológico, e o segundo como o comportamento observável (DOLZ e OLLAGNIER, 2004).

Na Educação, o conceito de competência tem surgido associado a diversos outros termos como capacidade, habilidade, aptidão, potencialidade, conhecimento ou *savoir-faire* (DIAS, 2010), o que justifica e explica a multiplicidade de sentidos que se originam das diferentes visões teóricas que estão ancoradas em matrizes epistemológicas também diversas. Desta forma, uma análise das diferentes perspectivas sobre este tema nos remete a duas correntes que embasam a noção de competência na educação: a tradição pedagógica francesa, orientada pelo aporte teórico cognitivista/interacionista piagetiano e a tradição pedagógica americana, fundamentada na vertente condutivista/behaviorista skiniiana<sup>15</sup>.

Para uma melhor compreensão da noção de competência que será adotada neste estudo, passamos a discorrer sobre os conceitos instituídos na literatura pedagógica francesa orientada

---

<sup>15</sup> A pedagogia das competências, de origem americana de matriz teórica condutivista/behaviorista, tem seus fundamentos na psicologia de Skinner. Suas ideias giram em torno da ótica do mercado, dos processos produtivos, gerando objetivos de ensino formulados em termos de condutas ou desempenhos observáveis, voltados para os resultados. (VELOSO, 2005).

pelo aporte teórico cognitivista/interacionista piagetiano em que se apoia a concepção de competência em Perrenoud (1995) e de competência transmídia em Scolari (2016) o principal referencial teórico utilizado nesta pesquisa.

## 2.2 A competência transmídia e o modelo cognitivista/interacionista piagetiano

O modelo cognitivo/interacionista reúne um grupo de estudiosos da psicologia envolvidos com a investigação dos chamados “processos centrais” (PIAGET, 1976) do indivíduo, tais como organização dos conhecimentos, processamentos de informações, estilos de pensamento, estilos de comportamento etc. Esta abordagem é também conhecida como Piagetiana<sup>16</sup> devido à grande difusão e influência de sua teoria nos anos 1920, aqui no Brasil.

De acordo com a teoria da Epistemologia Genética de Piaget, o desenvolvimento cognitivo é um processo resultante das sucessivas mudanças qualitativas e quantitativas das estruturas cognitivas derivando cada estrutura de estruturas anteriores (PIAGET, 1976). De acordo com esta teoria, a construção do conhecimento ocorre quando acontecem ações físicas ou mentais sobre objetos que, provocando desequilíbrio, resultam na construção de esquemas ou conhecimentos (novas aprendizagens).

O conjunto de esquemas construídos em diferentes momentos ao longo da vida dos indivíduos constitui o que Perrenoud (2001, p. 178 e 179) designou de:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações e torna possível a execução de tarefas infinitamente diferenciadas graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma

Isso significa dizer que, na dinâmica do sistema, os esquemas (de percepção, pensamento, avaliação e ação) sofrem alterações, interagem e se reconstroem. Assim, a noção de competência de fundamento cognitivista/interacionista atribui grande relevância aos esquemas operatórios mentais e domínios cognitivos superiores na mobilização dos saberes. Corroborando com essa perspectiva, Ramos (2001, p.6) observa que:

---

<sup>16</sup> As primeiras obras de Piaget apareceram na década de 1920 e provocaram grande repercussão, sobretudo à psicologia genética, que investiga o desenvolvimento cognitivo da criança.

[...] a construção de esquemas ou estruturas mentais se modificam e se tornam cada vez mais refinados por processos sucessivos de assimilação e acomodação, desencadeados por situações desequilibradoras. As competências constituem-se na articulação e mobilização dos saberes por esses esquemas mentais, ao passo que as habilidades permitem que as competências sejam colocadas em ação.

Com base nos estudos de Piaget (1976), Perrenoud (1999) afirma que competência é a capacidade de mobilização de recursos cognitivos, com vista à resolução com pertinência e eficácia de uma série de situações. É a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” (PERRENOUD, 1999, p.7). Sendo assim, ela envolve

[...] múltiplos recursos cognitivos de ordens diferentes: esquemas de percepção, de pensamento, de ação, intuições, suposições, opiniões, valores, representações do real, saberes, e todos se juntam numa estratégia de resolução de problemas à custa de um raciocínio, de inferências, de antecipações, de uma estimação das respectivas probabilidades de diversos eventos, de um diagnóstico a partir de um conjunto de indícios etc.” (PERRENOUD, 1995, p. 21).

Neste sentido, a competência é compreendida como um saber em uso que exige integração e mobilização de conhecimentos, processos e predisposições que, ao incorporarem-se uns nos outros, vão permitir ao sujeito fazer, pensar, apreciar (ROLDÃO, 2002). Contudo, Perrenoud (2004, p. 48) ainda ressalta que:

[...] a mobilização não é apenas o “uso” ou aplicação, mas também adaptação, diferenciação, integração, generalização, ou especificação, combinação, orquestração, coordenação: em suma, um conjunto de operações mentais complexas que, ao deslocá-las às situações, transformam os conhecimentos em vez de deslocá-los.

Para este autor, a habilidade representa, então, uma série de procedimentos mentais que o indivíduo aciona para resolver uma situação real, quando precisa tomar uma decisão (PERRENOUD, 1999). Ele entende habilidade como:

[...] uma ‘inteligência capitalizada’, uma sequência de modos operatórios, de analogias, de intuições, de induções, de deduções, de transposições dominadas, de funcionamentos heurísticos rotinizados que se tornaram esquemas mentais de alto nível ou tramas que ganham tempo, que ‘inserem’ a decisão. (PERRENOUD, 1999, p.33).



Scolari (2018b, p. 27), com base nos estudos de Perrenoud (1995), define competência como “a capacidade para lidar com um tipo de problema, mobilizando distintos recursos que vão desde o conhecimento à intuição e às suposições, assim como às representações da realidade e aos processos de percepção, pensamento e ação” (tradução da pesquisadora) e a habilidade é entendida como um elemento da competência.

Em ambas as perspectivas, a competência representa muito mais que um saber fazer e mais que a ação em si; e a habilidade é menos ampla do que a competência. Sendo assim, mesmo que uma competência seja constituída por diversas habilidades, uma habilidade não pertence especificamente a uma determinada competência, podendo, também, contribuir para outras competências (PERRENOUD, 2000; SCOLARI, 2018b).

No universo transmídia, as competências são entendidas como:

[...] uma série de habilidades relacionadas à produção, distribuição e consumo de conteúdos em mídias digitais interativas, que envolvem desde processo de resolução de problemas em *videogame* até à produção e distribuição de conteúdo em plataformas *web* e redes sociais. A criação, produção, compartilhamento e consumo crítico de narrativas (*fan fiction*, *fanvids*, etc.) por parte dos jovens e adolescentes em plataformas digitais também fazem parte deste universo. (SCOLARI, 2018a, p.8).

Na medida em que a noção de competência no modelo cognitivista/interacionista dá grande ênfase ao desenvolvimento de esquemas mentais que vão dos mais simples aos mais complexos, podemos compreender porque Scolari afirma que o letramento transmídia considera os jovens como *prosumers* (produtores + consumidores) capazes de compartilhar e gerar conteúdos midiáticos de diferentes tipos e níveis de complexidade (SCOLARI, 2018a). Sua preocupação reside na formação dos esquemas mentais superiores que o indivíduo desenvolve ao longo de sua vida a partir das situações-problema que lhe são apresentadas. A cada “novo” letramento, o indivíduo resgata estruturas cognitivas pré-existentes para desenvolver e/ou aprimorar suas competências e suas habilidades. Sendo assim, o letramento transmídia não rejeita os pressupostos do letramento midiático, na verdade há uma expansão e uma complementaridade entre ambos (SCOLARI, 2018a). Nesta perspectiva, justifica-se que a atenção da equipe de investigação do Projeto *Transmedia Literacy* não esteja voltada para os níveis de literacia midiática dos jovens e adolescentes, mas, sim, para o que fazem e como aprendem a fazer as coisas com a mídia.

Durante a investigação, a equipe do *Projeto Transmedia Literacy* constatou a existência de um amplo espectro de situações, competências, estratégias e processos de

criação / disseminação / consumo de conteúdo e usos alternativos da mídia. A partir disso, criou-se uma taxonomia completa e atualizada de competências transmídia levando em conta textos, temas, tecnologias e processos, integrando, também, outras classificações como, por exemplo, Bloom et al. (1956), Anderson e Krathwohl (2001), Jenkins *et al.* (2006), além de referências ao Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI)<sup>17</sup>.

As competências transmídia, identificadas pela equipe do *Projeto Transmedia Literacy*, foram organizadas em um mapa relacionado à produção, consumo e pós-produção de mídia no contexto da cultura jovem transmídia (SCOLARI, 2018a). Elas foram divididas em 9 *dimensões*<sup>18</sup> (produção, prevenção de risco, performance, gestão de conteúdo individual e social, mídia e tecnologia, ideologia e ética, narrativa e estética), incluindo cada uma delas 44 competências principais e, num segundo nível, 190 habilidades específicas<sup>19</sup>, conforme exposto na figura abaixo:



Figura 01 – Mapa de Competências Transmídia  
Fonte: Scolari (2018a, p. 09)

<sup>17</sup> Cf: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/digital-transformation-and-innovation/ict-in-education/>>

<sup>18</sup> Grifo da pesquisadora, por entender que, de acordo com os estudos baseados em Scolari (2018b), o termo *dimensões* foi utilizado para distinguir as macro competências, uma vez que alguns destes termos, como, por exemplo, produção, podem ser utilizados para caracterizar diversos tipos de produtos em diferentes contextos: podemos produzir um filme, uma novela, uma peça teatral, mas também podemos produzir desde um automóvel até uma peça de roupa, um eletrodoméstico, um par de sapatos etc.

<sup>19</sup> Cf: <<https://transmedialiteracy.org/>>

Este mapa possibilitou uma melhor visualização das competências transmídia e das estratégias de aprendizagem informal que, normalmente, são utilizadas pelos estudantes. Examinando esta circunferência, é possível perceber que as habilidades específicas estão associadas a cada um dos principais tópicos (competências de produção, competências de prevenção de riscos, competências performativas etc.). O círculo enfatiza, ainda, a estreita conexão entre as competências transmídia, de um lado, e as competências genéricas, individuais e sociais, de outro.

A seguir, faremos uma breve descrição das competências transmídia mapeadas por Scolari e sua equipe (2018b):

a) Competências de Produção - embora estejam intimamente relacionadas ao saber/fazer técnico, não se restringem a ele, posto que essas competências pressupõem domínio das habilidades analíticas, ou seja, que o indivíduo seja capaz de avaliar e falar criticamente sobre seus próprios produtos e sobre o processo de criação.

b) Competências Gerenciais - foram agrupadas em três categorias principais e divididas em competências gerais e específicas:

- Gestão Individual - refere-se à capacidade da pessoa de autogerenciar recursos e tempo, bem como sua própria identidade, emoções e sentimentos. As competências gerais aqui são: autogestão, gerenciamento de identidade pessoal, gerenciamento de sentimentos e emoções.

- Gestão Social - são uma série de habilidades relacionadas à comunicação, coordenação, organização, liderança e ensino enquanto se joga e cria coletivamente, tanto virtualmente quanto em situações face a face. Esse tipo também inclui habilidades relacionadas à participação em redes sociais. As competências gerais para colaborar, coordenar e liderar estão todas relacionadas a situações em que duas ou mais pessoas estão fazendo algo juntas.

- Gerenciamento de Conteúdo - refere-se à capacidade de gerenciar diferentes conteúdos de mídia por meio de várias plataformas e mídias: selecione, faça *download*, organize e divulgue. Os indivíduos são capazes de gerenciar arquivos de conteúdo e também demonstram competências como pesquisar, selecionar e baixar conteúdo no formato de imagens, músicas e vídeos.

c) Competências Performativas - estão relacionadas ao mundo do jogo, mas podem ajudar os jovens a desenvolver habilidades como resolução de problemas, pensamento estratégico, pensamento criativo, gerenciamento de tempo complexo e outras habilidades

como "fazer trapça", usar truques ou desenvolver performances artísticas. Essas habilidades lúdicas, além do entretenimento, podem ter aplicações relevantes na sociedade contemporânea, sobretudo no mundo do trabalho.

d) Competências com mídias e tecnologia - estão voltadas para o conhecimento da economia dos meios de comunicação social, a própria dieta dos *media* e as características tecnológicas e linguísticas. Inclui, também, a avaliação e reflexão sobre as qualidades ou características de *software*, *hardware*, aplicativos e as habilidades necessárias para colocar esses conhecimentos em prática.

e) Competências narrativas e estéticas – em linhas gerais, manifestam-se de forma totalmente transversal, uma vez que os jovens não costumam discriminar entre diferentes mídias e plataformas em seus hábitos de consumo. Estão divididas em três categorias principais:

- Apreciar valores estéticos- normalmente surge atrelada a ideais de autenticidade ou realismo (*videogames*) e de beleza ou harmonia (fotografia), perceptível na tendência a observar a qualidade gráfica ou visual de fotografias ou videogames.
- Reconhecer gêneros, reconstruir mundos narrativos e comparar histórias - aparecem quando os indivíduos são capazes de conhecer e descrever os gêneros e formatos básicos dos produtos que eles consomem ou criam; reconstruir as peças do mesmo mundo narrativo que se expande através de diferentes mídias e plataformas; comparar o tratamento do mesmo personagem, gênero ou história em uma variedade de mídias; reconhecer as influências mútuas entre diferentes conteúdos; e aplicar esse conhecimento ao avaliar ou produzir seu próprio conteúdo.
- Expressar identidades e visões de mundo através da narrativa - a narrativa tem a vantagem de se aproximar da realidade dos indivíduos através de materiais de *não-ficção*, bem como convidá-los a brincar com a imaginação em contextos de ficção, e, assim, colocar em jogo as habilidades criativas, como simulação, imaginação e outras competências performativas. Alguns jovens usam personagens de ficção ou de pessoas famosas como dispositivos narrativos para compreender a si mesmos e aos outros em um momento crítico na formação de sua identidade e visão de mundo, fortalecendo, assim, suas habilidades individuais.

f) Competências na prevenção de riscos, ideologia e ética - a dimensão focada em competências "prevenção de riscos" engloba o conhecimento e habilidade para adotar medidas preventivas em matéria de privacidade e segurança na utilização dos meios de

comunicação, com especial atenção às redes sociais. Já a dimensão focada nas competências de "ideologia e ética" inclui a capacidade de detectar e analisar criticamente as representações de estereótipos relacionados a gênero, raça ou cultura, entre outros, e questões éticas relacionadas aos direitos de autor, à adoção de “armadilhas” - especialmente em *videogames* - e o *hacking*. Ambas as dimensões incluem a perspectiva de identificação, análise e reflexão, mas também a de ação, mais focada nas atitudes dos adolescentes em relação à mídia.

Embora a equipe de investigação tenha verificado uma vasta lista de competências, desde as mais tecnológicas às mais narrativas ou estéticas, de acordo com Scolari (2018b), nem todos os adolescentes possuem todas elas. Os pesquisadores encontraram adolescentes com um elevado nível de capacidade de produção em detrimento das capacidades ideológicas ou éticas. Isso porque algumas competências transmídia são muito “marginais” e desenvolvidas apenas por um pequeno número de jovens, enquanto outras são muito mais comuns.

O mapeamento das competências transmídia, que acabou de ser exposto, responde ao primeiro questionamento feito pelos pesquisadores do Projeto *Transmedia Literacy*: O que os jovens estão fazendo com a nova mídia digital interativa? No entanto, essa pergunta suscita uma outra indagação que se tornou o segundo elemento-chave para estes investigadores: como os adolescentes aprendem suas competências transmídia? A resposta a essa questão resultou na descoberta de estratégias de aprendizagem informal, sobre as quais falaremos a seguir.

### 2.3 Aprendizagem informal x aprendizagem formal: dois lados de uma mesma moeda

Embora se considere que a expressão "aprendizagem informal" tenha sido utilizada pela primeira vez por Knowles em seu livro *Informal Adult Education* (KNOWLES, 1950), esse conceito não é novo, tem suas raízes nos anos 1920 e 1930, início do século XX. Neste período, é possível encontrar, também, essa expressão nos trabalhos do psicólogo Kurt Lewin (1890-1947), da filósofa Mary Parker Follet (1868-1933) e do filósofo da educação John Dewey (1859-1952) que promoveram e valorizaram as práticas de educação informal. Para esses autores, a aprendizagem acontece pelo histórico das experiências individuais vivenciadas pela reflexão a respeito daquilo que é aprendido ocorrendo a partir das

interações dos indivíduos com o seu meio ambiente (CONLON, 2004; MARSICK, WATKINS, 2001).

Muito antes do surgimento dos sistemas de educação formal, as práticas de educação informal já faziam parte do cotidiano das pessoas. Nos Estados Unidos, por exemplo, no final do século XVIII, instituições como livrarias, igrejas e museus eram considerados como as principais instituições responsáveis pela educação pública, uma vez que, nestes espaços, eram estimulados a exploração, o diálogo e a conversação entre o público (BELL *et al.*, 2001).

As primeiras revisões sobre pesquisas em aprendizagem informal surgiram na década de 1990 com autores como Marsick e Watkins (2001) e Garrick (1998), os quais relacionavam o conceito de aprendizagem informal a termos, como aprendizagem incidental e não formal, aprendizagem experiencial, aprendizagem autodirigida, aprendizagem na ação, aprendizagem transformativa, conhecimento tácito e aprendizagem situada. Segundo Asenjo, Asensio e Rodríguez-Moneo (2012), o fato de não haver uma teoria unificada que descreva e explique o processo básico que constitui a aprendizagem humana torna-se difícil a formulação de uma teoria unificada sobre a aprendizagem informal, já que há uma multiplicidade de perspectivas que abordam esse conceito.

Em um estudo pioneiro, Marsick e Watkins (1990) concluíram que apenas 20% da aprendizagem de seus funcionários vinham da estrutura relacionada à educação formal. Livingstone, em 2000, baseando-se em pesquisas realizadas no Canadá, destacou que mais de 70% da aprendizagem que ocorre nos locais de trabalho é de natureza informal e Eraut (2011), publicou os resultados de duas pesquisas patrocinadas pelo *Economic & Social Research Council* (ESRC) do Reino Unido afirmando que, para esta amostragem, as atividades informais desenvolvidas no trabalho foram responsáveis por cerca de 70 a 90% daquilo que foi aprendido.

Já em 2012, num trabalho intitulado *Aprendizagem informal*, Elena Asenjo, Mikel Asensio e María Rodríguez-Moneo traçaram as principais características distintivas entre a aprendizagem formal e a aprendizagem informal, a saber:

- a) Objetivos: a aprendizagem formal busca criar currículo mediante conteúdos teóricos, enquanto a informal usa a prática para adquirir competências extracurriculares.
- b) Estrutura: no primeiro, a formação segue uma estrutura linear não diversificada com baixa participação, enquanto, no segundo, emprega-se um sistema não linear, interativo e diversificado.

c) Conteúdos: a matéria conceptual predomina no modelo formal, enquanto no informal há maior presença de conteúdos de atitude e procedimentais.

d) Controle: na aprendizagem informal, são os próprios ‘estudantes’ os que se responsabilizam pela aquisição de conhecimentos; em contrapartida, no formal, o controle é externo.

e) Avaliação: nesse controle externo, valoriza-se a quantidade de dados adquiridos de forma individual, enquanto na aprendizagem informal se dá importância à qualidade e aplicabilidade dos conhecimentos tanto de forma pessoal como grupal.

f) Motivação: a motivação extrínseca impulsiona o modelo formal, enquanto o informal se rege por detonadores intrínsecos que provocam que a aprendizagem seja mais significativa.

Para Sousa (2008), o aprendizado informal é apresentado como uma forma natural de estimular o conhecimento do ser humano, portanto, o desenvolvimento de atividades educacionais acontece sem que agentes externos pré-estabelecidos interfiram no processo.

Scolari (2018b) toma por empréstimo a definição clássica de Coombs y Ahmed (1974) para quem

[...] a educação informal é o processo de duração vital através da qual cada pessoa adquire e acumula conhecimentos, competências, aptidões e noções profundas com base em sua experiência cotidiana e sua participação simples em um determinado ambiente (COOMBS e AHMED, 1974, p. 8).

Com o avanço das tecnologias, os espaços tradicionais de aprendizagem informal (livrarias, museus, jardins zoológicos etc.) foram expandidos e a função, estrutura e lugares da aprendizagem informal foram modificados; agora, redes sociais, páginas *web* e comunidades *on-line*, entre outros, passaram a fazer parte deste contexto. Consequentemente, as duas últimas décadas de pesquisas relacionadas a esse tipo de aprendizado foi estendida a ambientes digitais participativos e tem se dedicado a analisar como os adolescentes estão atualmente usando as redes sociais para sua aprendizagem (SEFTON-GREEN, 2006, 2013).

Pesquisadores, como Jenkins *et al.* (2006) e Gee (2004), escreveram que novas culturas participativas representam ambientes ideais de aprendizagem informal. As pessoas podem participar de várias maneiras, de acordo com suas competências e interesses, porque dependem do ensino de pares, em que cada participante é motivado o tempo todo para

adquirir novos conhecimentos ou melhorar suas habilidades. Finalmente, “estes permitem que cada participante se sinta um especialista enquanto desafia a competência de outros” (JENKINS *et al.*, 2006, p. 9).

Partindo deste novo cenário, Scolari (2018b) entende que o uso das redes sociais digitais na prática educativa precisa estar em sintonia com as mudanças no processo de ensino-aprendizagem, mas sem promover a ruptura com práticas pedagógicas já existentes, e, sim, complementá-las com novos ambientes de aprendizagem virtuais emergentes. Segundo Mazman e Usluel (2009), é preciso ampliar a visão pedagógica para que os estudantes sejam participantes ativos ou coprodutores e não consumidores passivos de conteúdo, tornando a aprendizagem um processo social participativo, apoiando objetivos de vida e necessidades pessoais.

Este tipo de abordagem não rejeita o quadro da aprendizagem formal, mas promove uma troca contínua de experiências e ações entre os dois ambientes de aprendizagem. Black, Castro e Lin (2015, p. 2) argumenta que,

Ambientes de aprendizagem formal permanecem importantes enquanto o modelo informal adquire um significado progressista, que desempenha um papel fundamental na educação moderna dos nossos jovens [...] a juventude de nossa era digital são autodidatas e tendem a formar comunidades culturais como eles participam em mídias sociais além da sala de aula.

No entanto, esses mesmos pesquisadores confirmam que existe uma lacuna entre as formas intuitivas pelas quais nossos jovens usam a mídia fora da escola em suas vidas cotidianas e o “modo estruturado, controlado e muitas vezes artificial” em que são usados nas escolas, essa lacuna foi chamada por eles de “dissonância digital” (BLACK, CASTRO e LIN, 2015).

Conforme a tecnologia avança, o interesse dos estudantes muda, a atenção volta-se para os jogos e aparelhos tecnológicos modernos em vez do tradicional lápis e caderno para se aprender o conteúdo escolar. É exatamente isso o que o ambiente colaborativo das redes sociais oferece para complementar as metodologias tradicionais, permitindo ao educando a construção do seu próprio saber em colaboração com seus pares e professores. Werhmueller e Silveira (2012, p. 2) apostam nessa complementaridade e afirmam que:

O fato dos usuários poderem compartilhar informações entre si, trocar experiências e tirar dúvidas, informalmente, sem o controle de um professor, de forma democrática, espontânea e livre, acaba auxiliando no aprendizado e



estendendo a assimilação de conteúdos que se iniciaram formalmente em sala de aula, para uma maneira espontânea, contínua, improvisada e informal nas mídias sociais.

Nesse sentido, de acordo com Scolari (2018b), a distinção binária entre "formal" e "informal" não é particularmente útil. Segundo o autor, o ensino da mídia implica um encontro entre o conhecimento que pode ser obtido fora da escola e o conhecimento mais acadêmico e de alto nível promovido pelas escolas. Nesta perspectiva, o mais importante, portanto, não é definir limites para cada uma dessas formas de aprendizagem, mas entender como essas duas formas de conhecimento interagem e se complementam. Para Scolari (2018b, p. 7)

[...] Pelo contrário, muitos educadores de mídia sempre tentaram construir sobre essas formas "diárias" de conhecimento - admitindo-as como legítimas em seus próprios termos, mas também tentando torná-las mais sistemáticas, mais abrangentes e mais críticas. Como isso é alcançado não é, de modo algum, uma questão simples, mas um desafio prático complexo.

No Projeto *Transmedia Literacy*, a ênfase é colocada na aprendizagem "informal". Isso remete às novas oportunidades de aprendizagem que estão surgindo em ambientes *on-line*, em plataformas de mídia social, entre comunidades de jogadores, em *fandoms* de mídia e em outros *sites* semelhantes. Tendo em vista as pesquisas realizadas neste campo, a equipe procurou responder a seguinte proposição: como os adolescentes aprendem suas competências transmídia? A resposta a essa questão resultou na identificação de seis estratégias de aprendizagem informal sobre as quais falaremos a seguir.

## 2.4 As estratégias de aprendizagem informal

Estratégias de aprendizagem são ações mentais e comportamentos com os quais se envolve um aluno durante a aprendizagem e que facilitam a recuperação de conhecimentos já adquiridos, potencializando a melhor qualidade desse processo (WEINSTEIN, ACEE, & JUNG, 2011). Como aponta Nisbett e Schucksmith (1986) e Dansereau (1985), as estratégias de aprendizagem podem ser definidas como sequência integrada de procedimentos ou atividades que se escolhem com o propósito de facilitar e tornar mais eficientes a aquisição, o armazenamento e/ou a utilização da informação. Em nível mais específico, as estratégias de aprendizagem podem ser consideradas como qualquer procedimento adotado para a

realização de uma determinada tarefa (DA SILVA & SÁ, 1997). Já a categorização feita por Dembo (1994), agrupa dois tipos principais: estratégias cognitivas e meta-cognitivas.

As estratégias cognitivas são comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem, de forma que a informação possa ser recuperada mais eficientemente da memória sempre que necessário. As estratégias de ensaio, elaboração e organização do conhecimento são exemplos de estratégias cognitivas. O ensaio consiste na repetição e no repasse da informação por parte do estudante, e a elaboração possibilita que o aprendiz estabeleça relações entre um conteúdo novo e os conhecimentos que já possui. Já a organização é a atividade pela qual o estudante identifica as ideias principais do novo conteúdo e estabelece ligações entre suas diversas partes (DEMBO, 1994).

As estratégias meta-cognitivas são procedimentos que o estudante usa para planejar, monitorar e regular o próprio pensamento. O planejamento envolve o estabelecimento de metas a serem realizadas. O monitoramento auxilia a conscientização do próprio desempenho e da própria atenção. A regulação permite modificar o comportamento de estudo a partir do monitoramento realizado e recuperar algum problema que tenha surgido anteriormente (DEMBO, 1994).

No contexto do *Projeto Transmedia Literacy*, embora não estejam descritas de forma explícita, é possível inferir que as estratégias de aprendizagem informal utilizadas pelos adolescentes na construção de suas competências transmídia ocorre também pelo uso de estratégias tanto cognitivas quanto meta-cognitivas. No entanto, os investigadores do projeto, tendo como foco *videogames*, redes sociais e a produção do próprio conteúdo pelos adolescentes, utilizaram a denominação “modalidades” e classificam as estratégias de aprendizagem da seguinte forma:

a) Aprender fazendo - É a estratégia pela qual o jovem coloca em prática um conjunto de atividades relacionadas à competência que deseja adquirir. Tais atividades geralmente incluem processos de ensaio e erro que ajudam o aprendiz a aperfeiçoar gradualmente essa competência.

b) Resolver problemas - É a estratégia pela qual o jovem se depara com um problema ou pergunta que o motiva a adquirir a competência adequada para resolvê-lo.

c) Imitação/simulação - O aprendiz reproduz ações, sequências e decisões tomadas por alguém mais experiente.

d) Jogando - É a estratégia pela qual o jovem adquire determinadas competências através da imersão em ambientes de jogos.

e) Avaliando - É a estratégia com a qual o jovem adquire ou aperfeiçoa uma competência, examinando seu próprio trabalho (ou o de outro), ou submetendo seu trabalho ao exame de terceiros.

f) Ensinando - É a estratégia pela qual o jovem adquire uma competência ao ensinar o que sabe para os outros, inspirando-o a dominar uma competência que já possui ou descobrindo uma nova que lhe ajude em seu papel de instrutor.

Após a análise, a equipe de investigação chegou à conclusão de que as estratégias de aprendizagem informal que estão sendo desenvolvidas pelos estudantes, dentro ou fora dos ambientes escolares, têm passado despercebidas pelos educadores e até mesmo por pesquisadores da área de mídia. Acadêmicos, como Sefton-Green (2006, 2013), desenharam as linhas de pesquisa neste campo e os resultados alcançados pela investigação do grupo do *Projeto Transmedia Literacy* explorou e expandiu as contribuições neste sentido. Portanto, ressalta-se a importância dessas descobertas que devem ser levadas em conta pelas escolas ao programar suas estratégias de ensino e aprendizagem.

Após a explanação da perspectiva teórica adotada por Scolari (2018b) e seguida na presente investigação, no próximo capítulo, serão abordadas as estratégias metodológicas utilizadas pela equipe de investigação do *Projeto Transmedia Literacy* e a exposição do percurso metodológico desta investigação que toma o projeto acima mencionado com referência.

### 3. CONTEXTO E METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta sessão se propõe à responder o terceiro objetivo específico que é verificar os usos e percepções das mídias pelos estudantes da 3ª série do Ensino Médio do CEBM. Para tanto, faremos, em primeiro lugar, uma apresentação do percurso metodológico do *Projeto Transmedia Literacy*, em seguida, faremos a exposição do processo de pesquisa empírica no CEBM demonstrando como ele foi pensado e planejado; quem foram os participantes e como se deu a sua escolha, o campo da pesquisa e sua caracterização, a elaboração e aplicação das técnicas e as ferramentas utilizadas na coleta dos dados a partir da necessidade da pesquisa. Os resultados relativos aos usos e percepções também serão expostos no quarto capítulo junto à análise dos dados.

#### 3.1 Projeto *Transmedia Literacy*

O Projeto *Transmedia Literacy*<sup>20</sup> foi uma pesquisa internacional desenvolvida através de uma ação conjunta em 10 instituições de 8 países diferentes (Espanha, Austrália, Colômbia, Finlândia, Itália, Portugal, Reino Unido e Uruguai) durante 36 meses, no período compreendido entre 11 de abril de 2015 a 31 de março de 2018; contou com a participação uma equipe interdisciplinar de mais de 50 pesquisadores *seniores* e *juniores*, com experiência em áreas como alfabetização, narrativa transmídia, conteúdo gerado por usuários e cultura participativa, etnografia tradicional e virtual, pedagogia e inovação no ensino; sob a coordenação geral do professor Carlos A. Scolari. Até o momento, este projeto se constitui como a maior e mais completa referência na investigação das competências transmídia.

Trata-se de um estudo qualitativo de cunho etnográfico cujo delineamento da estrutura metodológica contempla técnicas flexíveis que podem ser adaptadas e usadas em diferentes contextos nacionais e culturais, de modo que se ajustassem a estudos em grande escala, em diversos países ou em um contexto menor, como, por exemplo, uma escola como o CEBM.

Os pesquisadores optaram pela etnografia digital, posto que as técnicas utilizadas para a coleta dos dados diferiam das comumente utilizadas pela etnografia tradicional. A etnografia digital se baseia na teoria antropológica e procura, especificamente, focar nos

---

<sup>20</sup> Para mais informações, ver: < <https://transmedialiteracy.org/> >

elementos sensoriais e emocionais (PINK, 2015) ligados à mídia digital na atividade cotidiana, na experiência e nos ambientes que são criados (PINK, ARDÈVOL, LANZENI, 2016). Sendo assim, lançaram mão de um conjunto de procedimentos e técnicas que passaram a compor um *kit de ferramentas* utilizado no trabalho de campo por todos os pesquisadores do projeto nos diversos países onde a pesquisa foi aplicada. Este *kit* foi idealizado com a finalidade de coletar dados e de envolver os jovens participantes em um contexto que fosse significativo para eles. Sua composição conta com: protocolos de consentimento informado, desenvolvidos de acordo com diretrizes internacionais e padrões europeus para escolas, pais e adolescentes; um questionário inicial para conhecer o contexto sociocultural dos adolescentes e seus usos e percepções da mídia; oficinas participativas sobre *videogames* e narrativas midiáticas para explorar, de forma imersiva, as práticas de narrativas transmídia de adolescentes; entrevistas em profundidade com adolescentes e jornais de mídia para aprender sobre suas ações e explicações sobre a mídia, redes sociais e *videogames*; e a última fase do processo de coleta de dados incluiu uma observação *on-line* dos *sites* favoritos de adolescentes, celebridades e comunidades *on-line* (netnografia).

Durante a fase de delineamento da estrutura metodológica utilizada na pesquisa, a equipe de investigação elegeu a escola como ponto de partida do trabalho de campo por entender que ela representava a melhor interface entre a equipe de investigação e os jovens. Outro fator relevante para a escolha deste cenário foi a facilidade de manter contato com o público-alvo e a possibilidade de aquisição dos consentimentos informados, tanto das instituições quanto dos pais e dos jovens. Em cada um dos oito países participantes na pesquisa foram selecionadas pelo menos duas escolas<sup>21</sup>, observando-se atributos socioculturais dicotômicos (público/privado, urbano/rural, escolas bem equipadas tecnologicamente/ escolas mal equipadas tecnologicamente) a fim de garantir uma amostra com perfis escolares diferentes.

Considerando os critérios estabelecidos no desenho metodológico traçado pelos investigadores da pesquisa, a população se concentrou em adolescentes com idade entre 12 e 18 anos por ser esta uma faixa etária caracterizada pelo uso intenso de mídia e tecnologias digitais de forma natural em atividades de seu cotidiano. No trabalho de campo, a população

---

<sup>21</sup> No material pesquisado sobre o Projeto *Transmedia Literacy* não foi encontrado o número exato de escolas participantes.

foi dividida em dois grupos, sendo o primeiro de 12 a 14 anos e o segundo de 15 a 18 anos, levando em consideração, também, o equilíbrio entre os gêneros.

No final da investigação, a equipa transnacional realizou um total de 1.633 questionários, 58 oficinas e 311 entrevistas; além da descrição da atividade de 8 comunidades *on-line*. Através da análise de conteúdo, os dados foram analisados por países e como um todo através de um programa de tratamento de dados qualitativos chamado *nVivo for Teams*.

A partir dos resultados obtidos na investigação, a equipe gerou muitos textos<sup>22</sup>, incluindo documentos, artigos, relatórios e um *white paper* com o resumo do projeto. Ao mesmo tempo, a equipe criou um canal no *YouTube* e um portal na *internet* para divulgar as descobertas da pesquisa e o *Kit* do Professor elaborado para ajudar no desenvolvimento das competências transmídias no ambiente escolar.

### 3.2 Caracterização da Pesquisa

A comunicação corta transversalmente várias disciplinas das ciências sociais. Um exemplo dessa translação é a Educomunicação (também chamada de educação midiática, educação para as mídias ou, ainda, mídia-educação) que dialoga entre as duas áreas sempre ressaltando a importância de se rever os padrões teóricos e práticos pelos quais a comunicação se dá. Este campo de estudo busca, desta forma, “[...] criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como melhorar o coeficiente comunicativo das ações educacionais, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem” (SOARES, 2002, p. 24).

A mídia, enquanto sistema de comunicação, e a escola, enquanto espaço de formação, fazem parte do universo humano e ambas educam pela significação que constroem. No entanto, produzem significações distintas:

[...] a diferença fundamental, contudo, entre a significação produzida pela mídia e a produzida pela escola está relacionada ao contexto e ao papel social de cada uma: a mídia não tem compromisso com a aprendizagem sistemática, enquanto que a escola tem. Por outro lado, à mídia é atribuído o papel social de informar e divertir, compromisso que não seria o da escola (BRASIL, 2009, p. 94).

---

<sup>22</sup> Para mais informações, ver: < <https://transmedialiteracy.org/> >

O uso de recursos diversos da informação, principalmente dos meios de comunicação de massa nas ações educativas, desenvolve habilidades e competências que qualificam seus educandos a tomar decisões mais informadas, agindo em favor de seus próprios interesses, bem como da comunidade a qual faz parte. Ao relatar um problema de sua escola em mídias sociais e ao cobrar respostas das autoridades competentes, por exemplo, ele passa a ter voz e a conhecer novos canais de interação e novas formas de intervenção em sua realidade. Desta maneira, o uso das ferramentas da mídia (rádio, tv, mídias sociais etc.), no ambiente escolar, pode ampliar sua capacidade de expressão, desenvolver o espírito crítico e dinamizar seus processos de aprendizagem.

O presente estudo nasceu como fruto da inquietação da pesquisadora que exerce suas atividades laborais como pedagoga do CEBM desde 2014, cuja função destina-se ao suporte pedagógico à coordenação e aos professores. Ciente das transformações ocorridas em seu universo de atuação, propôs-se a realizar uma investigação que une os campos da Educação e Comunicação visando articular essas duas áreas através do estudo das relações entre os jovens e as mídias, mais especificamente no tocante às competências transmídia.

Nesta investigação, optou-se pela perspectiva dedutiva e de abordagem qualitativa de inspiração etnográfica, seguindo o mesmo delineamento teórico e metodológico do Projeto *Transmedia Literacy*. Contudo, por se tratar de um estudo em âmbito internacional, foi necessário fazer adaptações para a realidade local, de modo a atender aos objetivos propostos nesta pesquisa.

A pesquisa qualitativa se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO et.al, 2013, p.22). Desta forma, a abordagem qualitativa se torna adequada para esta pesquisa, uma vez que o letramento transmídia é constituído por um conjunto de habilidades, práticas, prioridades, sensibilidades e estratégias desenvolvidas e aplicadas no contexto das novas culturas participativas, ora de forma visível ora de forma latente, sendo perceptíveis somente a uma atenção sensível (SCOLARI, 2018b).

A abordagem de cunho etnográfico, por sua vez, reúne um conjunto de métodos e técnicas que permitem ao pesquisador, nas mais diversas situações, imergir nos acontecimentos procurando obter uma compreensão mais profunda do que as pessoas fazem,

como se sentem, o que imaginam e esperam, como elas criam significado, com o que elas se importam e quais podem ser suas experiências sensoriais e perceptivas (SCOLARI, 2018b). Essa abordagem possibilitou um mergulho mais profundo no universo educacional, lançando sobre este um novo olhar, uma nova perspectiva. A procura por indícios de um objeto do campo da comunicação revelou nuances importantes para o processo ensino-aprendizagem até então desconsideradas pela pesquisadora em sua atuação profissional.

No entanto, para observar o que estava por trás das atividades visíveis e observáveis dos adolescentes e jovens do CEBM, a “etnografia digital”<sup>23</sup> constituiu-se, particularmente, como adequada para investigar as práticas transmídia, porque “é uma estratégia de pesquisa que se concentra em revelar coisas que normalmente não falam [...] e elementos sensoriais, emocionais e comuns da vida cotidiana que as pessoas não costumam mostrar aos outros” (SCOLARI, 2018b, p. 115). Nesta perspectiva, o uso da netnografia como ferramenta metodológica veio ampliar a capacidade de estudo do objeto, visto que “[...] o método netnográfico adapta técnicas, procedimentos e padrões metodológicos tradicionalmente empregados na etnografia para o estudo de culturas e comunidades emergentes na *internet*” (CORRÊA E ROZADOS, 2017, p.02 ). A observação *on-line* funcionou como instrumento complementar aos demais, à medida em que revelou aspectos do letramento transmídia dos estudantes que não seria possível compreender e perceber através de outro instrumento. As imagens coletadas em mídias sociais auxiliaram a pesquisadora a compreender expressões e atitudes citadas nas entrevistas, mas que são próprias dos ambientes transmídia, sobretudo, no tocante aos jogos de *videogames*, *animes* e *mangás*.

Não se pode esquecer, no entanto, que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares e a opção pelo tipo exploratória, para esta investigação, teve como finalidade aumentar ainda mais o grau de familiaridade com o ambiente e com o fenômeno investigado (GIL, 2007). Identificar as práticas comunicacionais, as competências relacionadas à produção, distribuição e consumo de conteúdos em mídias digitais interativas ajudará aos atores sociais (gestores, professores e pedagogos) que atuam no CEBM a compreender o universo da convergência midiática em que estão mergulhados seus educandos e, conseqüentemente, conhecer o que pensam, como agem e o que esperam desta instituição no contexto do presente século.

---

<sup>23</sup> De acordo com PINK, ARDÈVOL, LANZENI (2016), nesta perspectiva, o “digital” é deslocado do centro da investigação e passa a ser compreendido como parte de algo mais amplo e o “visual” é usado como uma das formas de acesso aos sentimentos, relacionamentos, materialidades e configurações contextuais.



Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram o diário de campo, a observação participante, o questionário *on-line*, a entrevista em profundidade e a observação *on-line* (netnografia). Todas as adaptações feitas aos instrumentos usados na pesquisa original serão descritas no tópico 3.4.

### 3.3 Campo de estudo

O primeiro procedimento realizado para a formalização da pesquisa foi uma pequena reunião que aconteceu, no dia 5 de fevereiro de 2019, com o objetivo de esclarecer aspectos relacionados à investigação para o diretor<sup>24</sup> e coordenadoras do CEBM. Prestados os devidos esclarecimentos, procedeu-se a assinatura do Termo de anuência pelo diretor, autorizando a pesquisadora a ter acesso aos arquivos, espaços e recursos disponíveis na escola, bem como as mídias sociais digitais oficiais da instituição. Neste momento, também foi acordado verbalmente que a pesquisadora, sendo pedagoga da instituição, faria a sua pesquisa de campo durante seu horário de trabalho, e que por questões logísticas, seria substituída pela coordenação pedagógica ou por estagiários quando se fizesse necessário.

O CEBM é uma Unidade Escolar de caráter urbano, sediada na Rua José Araújo Neto, nº 119, conjunto Orlando Dantas, bairro São Conrado, na cidade de Aracaju/SE. Foi criado através do Decreto nº 8.332, de 11 de março de 1987 para oferecer as modalidades de Ensino Fundamental e Médio. É mantido pelo Governo Estadual, pertence à Rede Pública e está subordinada à Secretaria de Estado de Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC). Seu nome é uma homenagem ao empresário, banqueiro e político – Irineu Evangelista de Souza (1813-1889), mais conhecido como “Barão de Mauá”, um grande impulsionador da indústria brasileira.

---

<sup>24</sup> Foi exonerado do cargo no dia 11/08/2019.



Figura 02 - Colégio Estadual Brão de Mauá – Aracaju-SE  
 Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora em 25 de abril de 2019.

De acordo com censo escolar (INEP, 2019)<sup>25</sup>, no ano letivo de 2019, a matrícula final foi de 1137 estudantes; destes, 84,69% foram aprovados, 5,45% foram reprovados, 7,12% abandonaram, 2,63% foram transferidos e 0,08% faleceram. Neste ano, no turno diurno, funcionou o Ensino Fundamental (9º anos) e o Ensino Médio Inovador; e, no turno noturno, o Ensino Médio Convencional. Os estudantes no Ensino Fundamental cumprem grade curricular com 9 disciplinas (05 aulas/dia), no Ensino Médio Inovador com 15 disciplinas (6 aulas/dia) e Ensino Médio Convencional 13 disciplinas (5 aulas/dia), distribuídas de segunda a sexta-feira, sendo que cada horário de aula tem duração de 50 minutos. O turno da manhã vai das 7h às 12h30, com intervalo de 10 e 20 minutos (entre 8h50-9h e 9h40-10h); o turno da tarde vai das 13h às 18h30, com intervalo de 10 e 20 minutos (entre 13h40-14h e 15h50-16h); o turno da noite vai das 19h às 22:40h, com intervalo de 10 minutos (entre 20h20-20:30h).

No tocante aos recursos humanos<sup>26</sup> desta Unidade Escolar, a equipe gestora é composta por 01 diretora<sup>27</sup>, 01 secretária e 03 coordenadoras; a equipe administrativa conta com 05 oficiais administrativos, 03 executores de serviços básicos, 03 merendeiras e 06

<sup>25</sup>Dados disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>>. Acesso em 05/05/2019.

<sup>26</sup>Fonte: Secretaria do CEBM em 21/05/2019. Esse quantitativo, ao longo do ano, pode ser alterado em função de fatores como remoção, licença para tratamento de saúde, redução de carga-horária, aposentadoria etc.

<sup>27</sup> O ano letivo de 2019 foi iniciado com uma equipe diretiva que, após o processo seletivo promovido pela Secretaria de Estado da Educação, do Desporto e da Cultura-SEDUC, em julho de 2019, foi substituída por uma nova equipe. A nova diretora que já era coordenadora da escola assumiu em 12/08/2019.

vigilantes/porteiros; a equipe pedagógica dispõe de 03 pedagogos e 60 professores efetivos<sup>28</sup>. A maioria dos professores possui outro vínculo empregatício nas redes municipal, estadual ou particular.

Com uma área total do terreno de 14.475,57 m<sup>2</sup> e área construída de aproximadamente 3.883,83 m<sup>2</sup>, a escola dispõe de uma estrutura física para atender uma população de aproximadamente 1.300 estudantes.

Na área externa, a estrutura física conta com um espaço para estacionamento logo na entrada. Do lado direito existe 01 campinho de areia para futebol, onde também são feitos os treinos de atletismo. Mais à frente, há 01 quadra poliesportiva onde são realizadas as aulas de educação física, futsal e voleibol, com acesso restrito aos estudantes (entrada e saída controlada por portões); e eventos de maior porte abertos à comunidade como, por exemplo, jogos internos, festejos juninos, gincanas e colação de grau.

Na área interna, o pátio é o principal espaço de socialização dos estudantes. Durante os intervalos, eles se reúnem neste espaço para conversar, brincar e lanchar. No pátio, existem luzes fluorescentes e bancos de cimento distribuídos às margens da área coberta. Ele fica ao centro como uma ilha e ao seu redor existem corredores sem cobertura. Em uma de suas extremidades, estão situados os banheiros masculino e feminino, logo a sua frente estão os bebedouros. Na outra extremidade, está situada a pequena cantina da escola.

Paralelos aos corredores, estão localizadas 12 salas de aula projetadas para comportar 40 estudantes em cada. Apesar de possuírem luzes fluorescentes, a iluminação é precária. O forro em PVC torna o ambiente abafado e a ventilação fica a cargo dos ventiladores instalados na parte superior das paredes (somente uma sala possui ar-condicionado – 3ª série D). Cada sala de aula possui duas portas situadas no início e no fundo da sala. Alguns professores costumam fechar a porta traseira a fim de evitar que os estudantes saiam da sala sem sua permissão durante a aula. As carteiras são mesas de madeira e as cadeiras são de um plástico resistente. Somente a sala nº 12, da 3ª série D (manhã), possui carteiras universitárias por conta do Pré-universitário que funciona no turno da noite. Todas as salas de aula possuem quadro branco com disposição para uso de pincel e projeção de *slides* e vídeos. Os professores utilizam com frequência recursos multimídias, como *datashow* e alguns também utilizam caixa de som e microfone para amplificar a voz.

---

<sup>28</sup> Esses dados foram coletados em 21/05/2019, podendo variar ao longo do ano em função das licenças, aposentadorias, remoções e etc.

As salas de aula e o pátio são separados dos espaços privativos da escola por um pequeno jardim e portão, controlado por porteiro para a entrada e saída entre os ambientes. O mesmo porteiro também controla a entrada e saída de todos da escola em outro portão, que delimita o prédio da escola com o estacionamento, onde veículos dos gestores e professores ficam durante o funcionamento da escola. Esse estacionamento é cercado por muro e um portão, que sempre fica aberto.

No *hall* de entrada e no corredor que dá acesso aos espaços privativos da escola, existem alguns murais com divulgações de atividades desenvolvidas pelos estudantes e corpo docente da escola. Neste espaço, também ficam situadas a secretaria, sala da direção, sala da coordenação, sala do comitê pedagógico e salas dos professores.

Um outro espaço comum e bem disputado pelos estudantes é a cozinha da escola, um ambiente improvisado onde antes funcionava o Laboratório de Química. No turno matutino, são servidas, em média, 500 refeições<sup>29</sup> por dia. Neste ambiente, existem duas mesas de madeira medindo aproximadamente 2,0m x 0,8m e cerca de 20 cadeiras plásticas. O horário do lanche geralmente é tumultuado e os estudantes se aglomeram neste ambiente apertado. A maioria faz a refeição do lado de fora, sentados ao longo do corredor ou nos bancos de cimento situados nas laterais do pátio.

A biblioteca é muito pequena, desproporcional ao número de estudantes e professores. Conta com várias estantes, livros e revistas, quatro mesas redondas e cadeiras, além de ar-condicionado e quadro-branco. Seu acervo é composto quase que exclusivamente por exemplares do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) e por doações feitas pelos professores, estudantes e pessoas da comunidade. Infelizmente, pela falta de recurso humano disponível, este espaço está sendo subutilizado, posto que fica fechado a maior parte do tempo. Uma professora readaptada abre a biblioteca nos dias de segunda e quarta, quando os estudantes têm a oportunidade de pegar e devolver livros, ler, pesquisar, jogar ou fazer pequenas reuniões de estudo.

O Laboratório de Informática possui 20 computadores com conexão à *internet*; rede *wi-fi* aberta aos estudantes em horários e situações específicas, como intervalo entre as aulas. Embora os técnicos da SEDUC realizem manutenção frequentemente, a configuração defasada das máquinas inviabiliza o trabalho pedagógico neste ambiente. Deste modo, ele é

---

<sup>29</sup> Fornecidas através do Programa de Merenda Escolar do Governo Estadual (PNAE). Disponível em: <<https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-sobre-o-pnae>>. Acesso em: 20/08/2019.

mais utilizado como local para capacitações (sem fazer uso dos computadores), aulas com mais de uma turma e para os ensaios do projeto de música *English Sound*, coordenado pelo professor de Inglês.

A sala de vídeo é outro espaço utilizado com frequência pelos professores para ministração das aulas, para apresentação de seminários, exibição de filmes, documentários etc. Ela é equipada com TV, DVD, *Datashow*, carteiras escolares e quadro branco.

A sala da Rádio Barão esteve fechada por 2 anos, mas, este ano, graças a um projeto do professor de Espanhol, ela voltou a funcionar com uma proposta educacional. É equipada com 03 microfones com fio e 02 sem fio, 03 caixas de som, 01 mesa de som semiprofissional, 02 computadores, 02 pedestais para caixa e 02 para microfones e 04 caixas de som distribuídas ao longo do pátio. A programação é feita pelos estudantes, sob a supervisão do professor, e vai ao ar todos os dias durante os intervalos.

A sala de Artes Cênicas é uma particularidade desta escola. Como não existe auditório, uma sala de aula foi adaptada para funcionar como um laboratório de teatro. O projeto foi idealizado e executado em 2012 pela gestora desta época e por um professor de Artes, ambos já estão aposentados. Neste espaço que comporta cerca de 70 estudantes, os professores de Artes Visuais e Artes Cênicas realizam aulas teóricas e práticas. É também o local onde se realizam atividades que requerem um nível de concentração ou privacidade maior, como, por exemplo, as palestras.

A estrutura física e curricular da escola não oferece condições para o desenvolvimento de atividades em turno contrário. Somente as atividades desportivas (futsal, voleibol, atletismo), para quem se interessar, são realizadas, desta forma, mas não fazem parte da matriz curricular.

Apesar de não se ter a estrutura física e material ideais para o desenvolvimento das ações, nesta escola, um aspecto pedagógico muito importante é a aprendizagem por projetos, ou seja, as ações pedagógicas partem do conhecimento prévio dos estudantes em direção ao desconhecido, às novas situações, para, então, se apropriarem do conhecimento específico (FAGUNDES, SATO, MAÇADA, 1999).

### 3.3.1 Participantes da pesquisa

Um levantamento realizado entre 30 de abril e 21 de maio de 2019 nas pastas individuais dos estudantes, revelou que 82,49% residem nas proximidades da escola. Destes,

49,09% moram no São Conrado, 26,1% no Santa Maria, 4,1% na Farolândia, 3,2% no Inácio Barbosa, 1,1% na Jabotiana, 1,4 % no Ponto Novo e 15,0% em outros bairros mais distantes (Atalaia e Aeroporto) e na Zona de Expansão (Aruanda e Mosqueiro). O mapa abaixo pode oferecer uma percepção mais clara dessa distribuição demográfica dos estudantes:



Figura 03 - Distribuição demográfica dos estudantes por bairro de Aracaju em 21/05/2019  
 Fonte: <http://www.scielo.br/img/revistas/rbgo/v36n12//0100-7203-rbgo-36-12-0535-gf01.jpg>

Segundo o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE)<sup>30</sup> das escolas de educação básica do país, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), o CEBM está classificado como Nível III, o que significa que os estudantes, de modo geral, pertencem à mesma realidade socioeconômica. Segundo este índice, há, em suas casas, bens elementares, como banheiro e até dois quartos para dormir, possuem televisão, geladeira, dois ou três telefones celulares; bens complementares, como máquina de lavar roupas e computador (com ou sem *internet*); a renda familiar mensal é entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seus responsáveis completaram o ensino fundamental ou o ensino médio. Outro dado importante é que 84%<sup>31</sup> desta clientela possui cadastro em programas sociais de baixa renda e recebem o bolsa família.

<sup>30</sup> Dados complementares podem ser encontrados em:  
 <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/28018435>>

<sup>31</sup> Fonte: Secretaria do CEBM em 21/05/2019.

A matrícula inicial do CEBM em 2019 foi correspondente a 1.140<sup>32</sup> estudantes; destes, 49,6% do sexo feminino e 50,4% do sexo masculino. Neste ano, 30,5% dos estudantes foram oriundos da rede particular, 47,5% da rede estadual e 22% da rede municipal. Foram distribuídos 41,5 % no turno matutino, 38,8% no turno vespertino e 19,7% no turno noturno. A distribuição quantitativa dos estudantes por série e turno está representada no gráfico que segue:

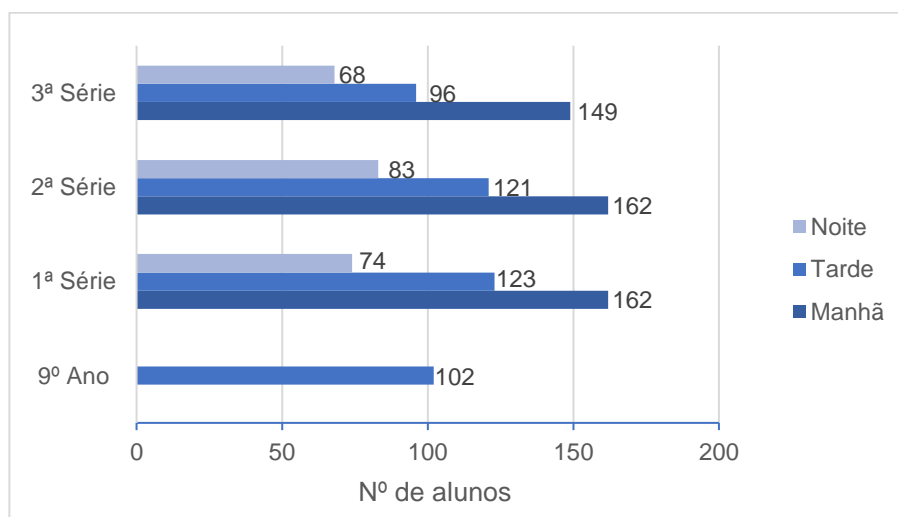


Gráfico 01 – Matrícula por série e turno no CEBM em 21/05/2019.  
Fonte: Secretaria do CEBM em 21/05/2019

Diante do universo de 1.140 estudantes e considerando os critérios estabelecidos no desenho metodológico traçado pelos investigadores da pesquisa tomada como referência, a saber o Projeto *Transmedia Literacy*, a população se concentrou nos jovens com idade entre 15 e 18 anos por ser esta uma faixa etária caracterizada por indivíduos que já nasceram em meio ao crescimento progressivo da tecnologia, manuseiam artefatos tecnológicos com facilidade para realizar as suas tarefas com compreensão rápida dos sistemas, buscam a aprendizagem de forma interativa e baseada em suas descobertas, usam mídias diversas como fonte de pesquisa, interação e entretenimento. Seguindo o levantamento feito anteriormente, na 3ª série do Ensino Médio, no turno matutino, concentrava-se o maior número de estudantes matriculados com essa faixa etária.

<sup>32</sup> Dado obtido pelo levantamento feito entre 30/04 e 21/05/2019. Esses valores podem alterar ao longo do ano por ocasião de transferências externas e/ou abandono.

No trabalho de campo, a população foi dividida em dois grupos, o primeiro com 111 estudantes que responderam ao questionário *on-line*; e o segundo, com 16 estudantes que participaram das entrevistas em profundidade.

A matrícula inicial nas 3ª séries (A, B, C e D) do turno matutino foi de 149<sup>33</sup> estudantes. Deste total, 74,5 %<sup>34</sup> participaram, de forma voluntária, do questionário da pesquisa, sendo 60,4 % do sexo masculino e 39,6% do sexo feminino, distribuídos por turma, de acordo com o gráfico abaixo:

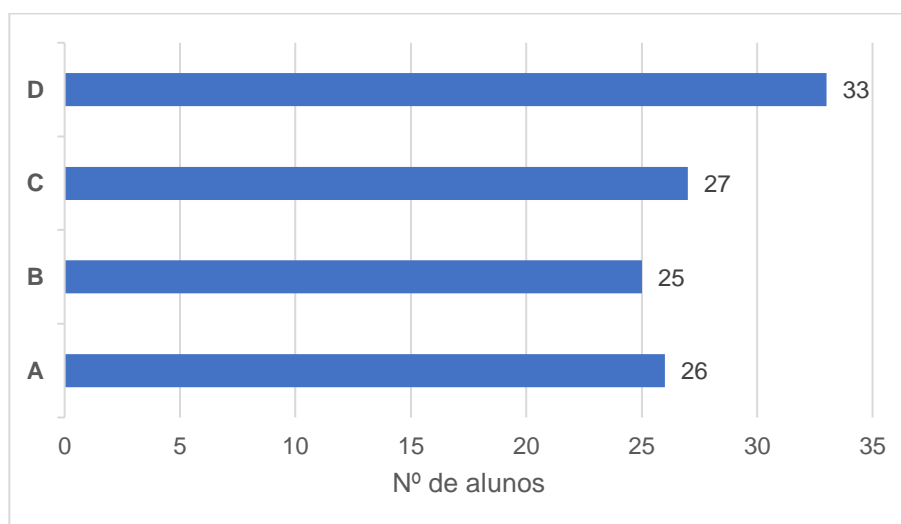


Gráfico 02 – Distribuição dos estudantes que responderam ao questionário da pesquisa por turma  
Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2019

A faixa etária predominante na população concentrou-se entre 16 e 18 anos, sendo que 15,7% com idade mínima de 16 anos, e o maior índice, 56,8% com idade de 17 anos. O gráfico a seguir demonstra que a faixa etária eleita para compor a amostra inicial da pesquisa, seguindo os parâmetros utilizados pelo *Projeto Transmedia Lyteracy*, foi contemplada:

<sup>33</sup> Dados obtidos através de um levantamento feito nos arquivos (pastas dos estudantes) da secretaria do CEBM no período entre 24/04 e 25/05/2019.

<sup>34</sup> Os 149 estudantes da matrícula inicial não foram atingidos por vários fatores: a matrícula inicial pode ter variado em função das transferências ou mudanças de turno, alguns estudantes faltaram por conta das chuvas durante os dias de aplicação do questionário ou porque não quiseram ser voluntários.



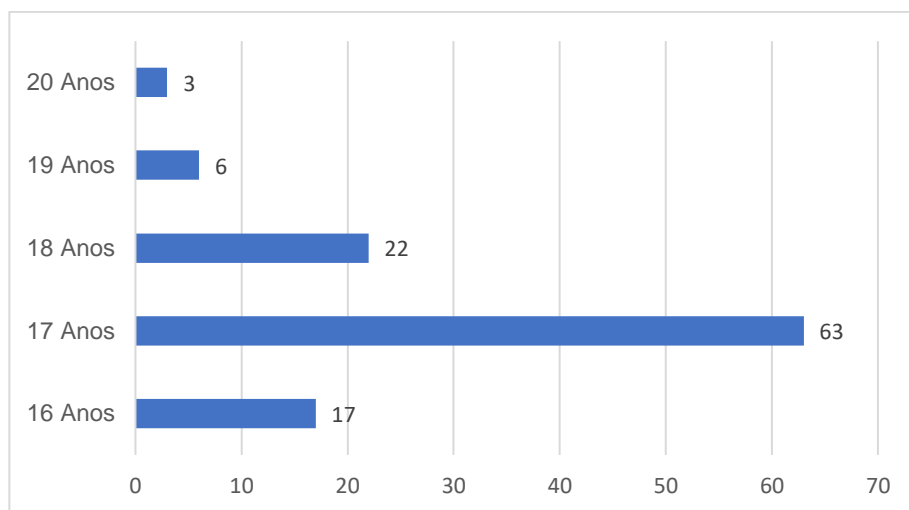


Gráfico 03 – Distribuição dos estudantes que responderam ao questionário da pesquisa por faixa etária.  
Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2019

Na amostra investigada, 77,5% dos estudantes não desenvolviam atividades laborais. No tempo livre, realizavam atividades desportivas, culturais e artísticas, no entanto, as atividades associadas ao uso da *internet* (91%), ouvir música (92,8%) e assistir filmes (77,5%) eram as que ocupavam maior parcela do tempo dedicado ao lazer e ao entretenimento como demonstra o gráfico a seguir:

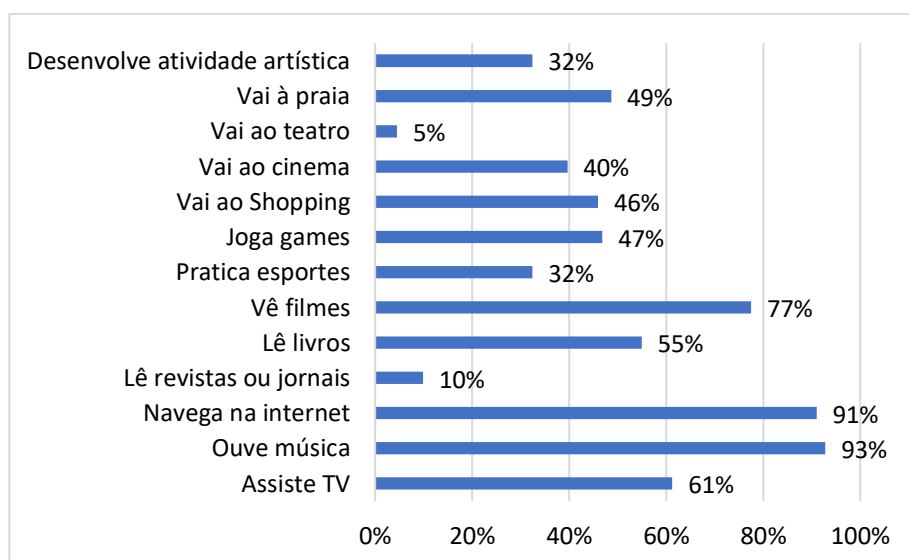


Gráfico 04 – Questão nº 9 - Quais das atividades abaixo você costuma fazer?  
Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2019

Para ouvir música (Questão nº 11), 85,6% dos estudantes declararam que faziam uso da *internet* para acessar rádios *web* e *YouTube*, 84,7% optavam por fazer *download* e 43,25%

faziam uso de *streaming* de música como *Spotify* e *Deezer*. Em relação aos formatos/meios que utilizavam para ouvir música, durante a entrevista, verificou-se que utilizavam multiplataformas como exposto pelo estudante nº 14 ao declarar: *Eu uso muito Spotify pra ouvir música ou uso YouTube quando quero ver o clip da música*. A estudante nº 16 também relatou: *Eu escuto ou pelo... YouTube, ou pelo Spotify*.

Para assistir a filmes (Questão nº 12), 70,3% declararam fazê-lo no formato *on-line*, principalmente através do *YouTube* e *sites*; 61,35% acessavam plataformas de *Streaming*, principalmente a *Netflix*, 54,1% fazem *download*, 44,1% costumavam ir ao cinema, 40,5% usavam a TV aberta e 26,1% possuíam TV por assinatura. Em relação aos formatos/meios que utilizavam para assistir filme, durante a entrevista, verificou-se que as plataformas de *Streaming*, principalmente a *Netflix*, estariam conquistando a preferência dos estudantes, conforme declaração da Estudante nº 16:

*Pesquisadora: E filme, como é que você costuma assistir?*

*Estudante Nº 16: Pela Netflix, na maioria das vezes.*

*Pesquisadora: Você tem assinatura?*

*Estudante Nº 16: Tenho.*

*Pesquisadora: Você assiste às séries?*

*Estudante Nº 16: Assisto.*

*Pesquisadora: Quais são as séries de que você mais gosta?*

*Estudante Nº 16: “Grey’s Anatomy” e “As Telefonistas”, são as que eu mais assisto.*

O Estudante nº 03 também apresentou outras alternativas muito utilizadas por eles para ver filmes no *smartphone*:

*Pesquisadora: Quais os aplicativos do celular que você mais usa?*

*Estudante Nº 03: Eu uso o Five que é um aplicativo de ver filme, que é o que eu mais uso [...] o YouTube, eu uso muito o YouTube.*

Comentando sobre o formato/meio que utilizava para assistir filmes, a Estudante Nº 16 destacou a possibilidade de poder escolher o que assistir e quando assistir, que são características do *video on demand* (vídeos sob demanda), razão pela qual preferia as plataformas de *Streaming* ante a TV aberta:

*Pesquisadora: Entre a TV aberta e a Netflix, você fica com quem?*

*Estudante Nº 16: Com a Netflix.*

*Pesquisadora: Por quê?*

*Estudante Nº 16: Porque me dá liberdade de assistir, tipo, independente do... como falei, quando não tô num momento bom, tipo, eu vou me afogar ali, entendeu? E*

aí, a TV aberta não me dá essa liberdade, né? E eu gosto desses momentos, assim, comigo e tal...

Sobre os dispositivos/mídias que os estudantes possuíam em casa (Questão nº 10), o levantamento evidenciou que, de fato, o *smartphone* e a TV eram os mais presentes em seus domicílios, conforme gráfico abaixo:

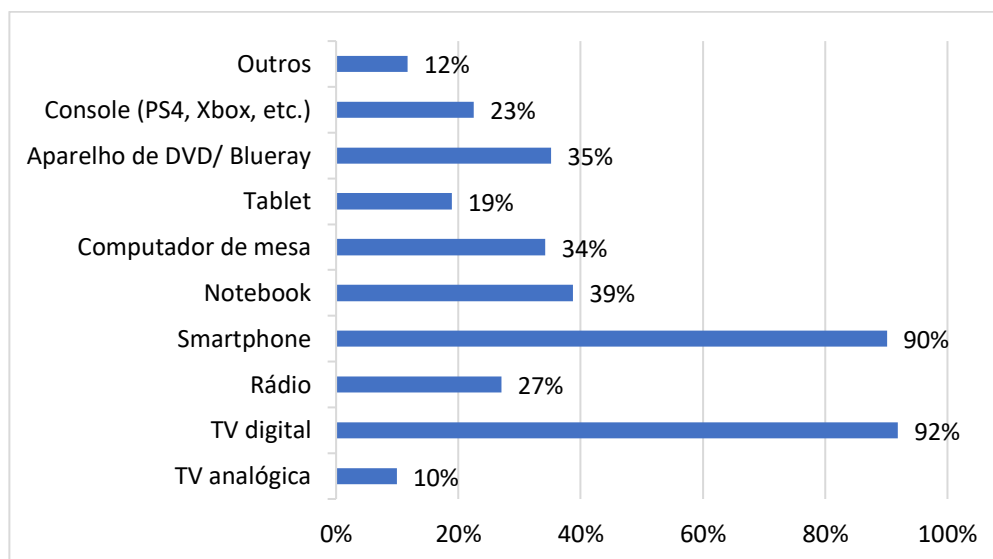


Gráfico 05 – Questão nº 10 - Quais destes dispositivos / mídias você possui em sua casa?

Fonte: Elaboração da pesquisadora

A TV se fazia presente em 91,9% dos lares (Gráfico 05, Questão nº 10) e 61,3% dos estudantes alegaram que assistir TV configurava uma opção de lazer (Gráfico 04, Questão nº 09).

Outro artefato midiático muito presente em suas casas, embora muitos não trouxessem para a escola por conta dos constantes assaltos, é o *smartphone*; 90,1% dos estudantes afirmaram possuir esses aparelhos, enquanto somente 18,9% possuíam *tablets*, 38,7% possuíam *notebook* e 34,2% computador de mesa. Esses índices revelam que a condição socioeconômica destes estudantes, cuja renda familiar girava em torno de 1 a 1,5 salários mínimos<sup>35</sup>, restringia o acesso aos artefatos midiáticos, o que levava os estudantes a utilizarem o *smartphone*, como principal dispositivo para pesquisa e entretenimento.

De acordo com números divulgados no *site* da Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), em abril de 2018, o Brasil tinha dois dispositivos digitais

<sup>35</sup> Segundo o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE)

por habitante, incluindo *smartphones*, computadores, *notebooks* e *tablets*. No caso de computadores, entretanto, havia menos de um aparelho por habitante: são seis computadores para cada sete habitantes; já para o *smartphone*, neste mesmo período, foi registrado um aparelho por habitante. Este mesmo órgão, em dezembro de 2019, registrou, no Brasil, 226,7 milhões de linhas móveis em operação sendo que 48,8 milhões no Nordeste e 2 milhões em Sergipe. Já a Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros (TIC Domicílios)<sup>36</sup>, demonstrou que, em 2019, dentre os dispositivos que possibilitavam o acesso à *internet*, havia uma preferência pelos dispositivos que permitiam mobilidade, sendo assim, 58% da população brasileira com 10 anos ou mais, afirmavam acessar a *internet* exclusivamente pelo *smartphone*.

Uma pesquisa desenvolvida por Oliveira (2017), intitulada “Jovens Sergipanos e Jornalismo: Uma análise sobre o acesso de conteúdo jornalístico por meio do *smartphone* em uma escola pública de Sergipe”<sup>37</sup>, revelou que os estudantes da 3ª série do Ensino Médio utilizavam o *smartphone* como principal meio de leitura de conteúdos jornalísticos sendo esta uma ferramenta que estimulava e facilitava a busca por informações.

Nesta investigação, quando questionados sobre onde buscavam informações acerca do que estava acontecendo no país, no estado ou na cidade (Questão nº 15), observou-se que, além da TV, o *smartphone* também era utilizado para acessar *sites* e mídias sociais como fonte de informação, conforme mostra o gráfico a seguir:

---

<sup>36</sup> Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) - Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros – TIC Domicílios 2019.

<sup>37</sup> Esta pesquisa foi realizada no Colégio Estadual Barão de Mauá.

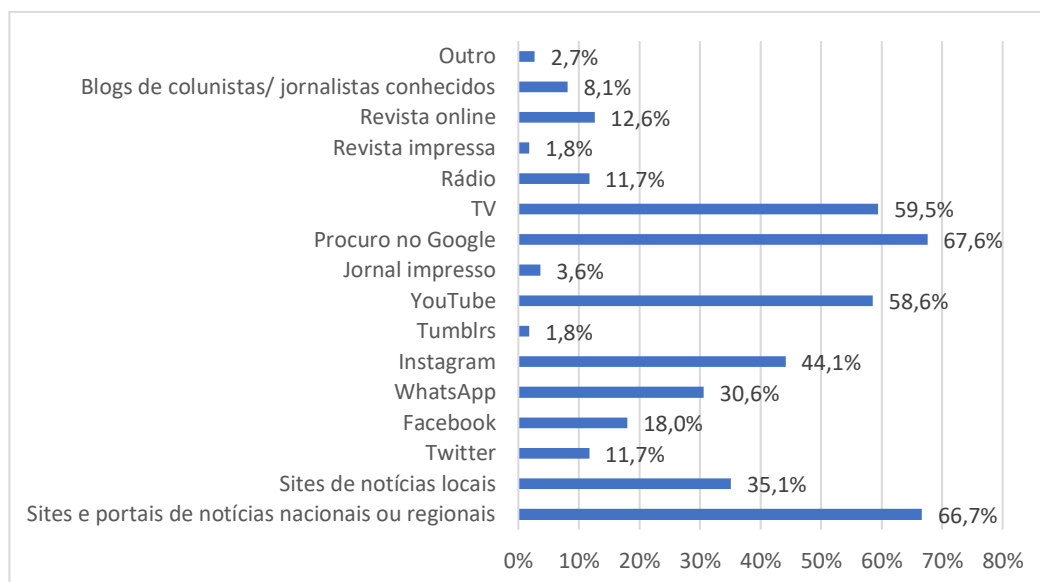


Gráfico 06 – Questão nº 15 - Onde você busca informações quando quer saber o que está acontecendo no país, no estado ou na cidade?

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Pelo gráfico acima, percebeu-se que a plataforma do *Google* (67,6%) disputava índices próximos aos *sites* e portais de notícias nacionais e regionais (66,7%). Dentre as mídias sociais mais usadas pelos estudantes despontavam, o *YouTube* (58,6%), o *Instagram* (44,1%) e o *WhatsApp* (30,6%); além disso, nota-se que a TV ainda representa uma fonte considerável de informação (59,5%).

A pesquisa de Oliveira (2017), citada anteriormente, também revelou que os estudantes não se contentavam em ficar na superficialidade do que acessavam, portando-se como leitores imersivos (SANTAELLA, 2004), buscando obter mais informações e demonstrando senso crítico sobre o conteúdo que consumiam.

Nesta investigação, durante as entrevistas, os estudantes manifestaram preocupações acerca da veracidade das notícias. A TV, em relação aos *sites* e às mídias sociais, ocupava uma posição de maior referência, conforme a declaração do Estudante Nº 14:

*Pesquisadora:* Como você faz para verificar se a notícia é verdadeira ou falsa?

*Estudante Nº 14:* Eu geralmente olho em mais de um *site*, mas mesmo assim eu não tenho muita certeza; as vezes eu espero a minha mãe fazer algum comentário comigo ou quando eu estou passando pela sala e vejo a televisão ligada, eu paro pra acompanhar, pra ver se realmente é verdade.

A Estudante Nº 16 também expressou sua percepção sobre a TV enquanto veículo de referência para a validação das notícias:

*Pesquisadora:* Como é que você identifica se a notícia é *Fake News*, por exemplo?

*Estudante N° 16:* Na verdade, eu não sei identificar, é que, tipo, como eu falei, eu não olho só em um, entendeu? Eu olho em vários, aí tipo, o que eu achar que tá batendo, assim, eu pego como verdade. Mas aí tipo, eu não fico restrita àquilo, entendeu? Tipo, se eu assistir em um jornal que não é aquilo, entendeu? Das pesquisas que eu fiz. Aí eu vou caçar pra ver se, tipo, se é o jornal que tá certo ou é aquele *site* que eu olhei que tá certo.

Em relação à credibilidade das notícias publicadas em mídias sociais digitais e *sites*, o Estudante N° 02 demonstrou essa preocupação com este aspecto:

*Pesquisadora:* Quando você quer saber se uma notícia é verdadeira ou falsa onde é que você busca essa informação?

*Estudante N° 02:* Pesquiso num *site* tipo globo, *sites* de notícias que sei que tem credibilidade.

O Estudante N° 14 destacou a mesma preocupação:

*Pesquisadora:* Que tipo de conteúdo você compartilha?

*Estudante N° 14:* Eu chego a compartilhar golpes de judô quando eu vejo. Mas, não chego a compartilhar notícia não, porque eu tenho até um pouco de medo de ser alguma *Fake News*, sem saber se realmente é verdade.

[...]

*Pesquisadora:* Tem algum *site* que você usa como referência?

*Estudante N° 14:* Acho que o *site* da UOL. Eu acho que esse *site* não é de soltar muita *Fake News*, geralmente, quando está nele, é verdade a notícia.

De fato, no gráfico de n° 07, gerado pelo *Word Cloud Generator* a partir da questão de n° 26, “*O que mais me incomoda na Internet é ...*”, entre as 185 palavras citadas, a expressão *Fake News* apareceu 31 vezes, a palavra mentira 03 vezes e a expressão notícias falsas 01 vez, o que demonstra que os estudantes estão atentos à credibilidade atribuída às fontes de informação. Importante salientar, no entanto, que, de acordo com os relatos nas entrevistas e as observações nas atividades, a pesquisadora percebeu que, para os estudantes, *Fake News* representava apenas uma notícia falsa ou mentirosa, ou seja, eles não tinham a clareza de que essas “notícias” seriam produzidas de forma intencional para enganar os leitores (ALLCOTT e GENTZKOW, 2017). O *Dicionário Collins*<sup>38</sup>, que escolheu o termo *fake news* como palavra do ano em 2017, a define como “uma informação falsa divulgada como notícia”. O gráfico abaixo traduz essas preocupações dos estudantes:

---

<sup>38</sup> Conforme o verbete *Fake News*, vide *Collinsdictionary (on-line)*



*Pesquisadora:* Aí cancelou?

*Estudante Nº 15:* Cancelei a assinatura.

*Pesquisadora:* Por que você cancelou?

*Estudante Nº 15:* Por causa do valor.

*Pesquisadora:* Estava alto?

*Estudante Nº 15:* Tava alto.

Dos 111 estudantes que responderam ao questionário, 68,46% acenaram positivamente quanto à participação na etapa da entrevista (questão nº 30). Sendo assim, para a entrevista semiaberta em profundidade não fora aplicado nenhum método probabilístico, definiu-se, por conveniência, fazer o recorte com um total de 16 estudantes, que fizeram adesão voluntária.

Nas investigações do tipo qualitativa, Mann e Stewart (2000) chamam atenção para o fato de que as questões éticas devem fazer parte das preocupações dos pesquisadores, uma vez que lidam com comportamentos individuais, opiniões e experiências pessoais. Desta forma, todas as imagens utilizadas neste estudo foram resguardadas e os nomes dos estudantes participantes foram mantidos em sigilo.

### 3.4 Elaboração e aplicação dos instrumentos de coleta e análise de dados

#### 3.4.1 Questionário

O questionário (Apêndice C) empregado neste estudo foi baseado no instrumento utilizado pela equipe do *Projeto Transmedia Literacy*. O original foi elaborado de modo a permitir uma maior flexibilidade e adaptabilidade justamente para atender às especificidades sociais, econômicas e culturais de cada população investigada, uma vez que seu objetivo foi mapear os usos e percepções de adolescentes e jovens em torno das mídias, redes e *videogames*. Nesta investigação, foram feitas algumas adaptações descritas mais adiante no decorrer deste tópico.

Sendo a pesquisadora integrante do quadro de pessoal da instituição, para iniciar a investigação, fez-se necessária a utilização de uma estratégia etnográfica capaz de gerar, ao mesmo tempo, um distanciamento do papel pedagógico por ela exercido e a criação de uma atmosfera própria para o exercício do papel como pesquisadora. Neste sentido, o uso do questionário foi de suma importância para fazer essa transição mantendo o clima de aproximação, cooperação e confiança entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como



criar as condições necessárias para as etapas posteriores. Através deste instrumento, foi possível alcançar muitos estudantes ao mesmo tempo, manter o anonimato das respostas ao passo que se manteve a liberdade para que pudessem expor suas opiniões de modo confortável e seguro. Outra vantagem foi a possibilidade de traçar, através de um só instrumento, um panorama geral do contexto sociocultural da população investigada, seus usos e percepções das mídias, redes e *videogames*. O questionário semiaberto foi elaborado com questões abertas e de múltipla escolha, dividido em 4 seções: aspectos sociodemográficos (questões de nº 01 a 09), uso das mídias (questões de nº 10 a 17) formas de fazer uso das mídias (questões de nº 18 e 19) e percepções sobre as mídias (questões de nº 20 a 29).

Pensando no perfil da amostra, nativos digitais (PRENSKY, 2001), e numa forma que possibilitasse a tabulação dos dados, optou-se pela elaboração do questionário que pudesse ser aplicado no modo *on-line*. Para tanto, foi eleita a plataforma do *Google Forms*, pela facilidade de operacionalização e porque a pesquisadora já possuía uma conta no *Google* que lhe permitia fazer uso desta ferramenta. Ao fazer a opção por questões de múltipla escolha, seguindo as orientações de Mattar (1999), pretendia-se medir aspectos como atitudes ou opiniões do público-alvo, e isso geralmente é possível com a utilização de escalas, por isso, fez-se uso da escala de *Likert* que apresenta uma série de cinco proposições, das quais o respondente deve selecionar uma, podendo ser: concorda totalmente, concorda, sem opinião, discorda, discorda totalmente. Seguindo a orientação de Lakatos e Marconi (2010), a escolha do formato das respostas levou em conta as vantagens e desvantagens de cada tipo, tendo em vista os objetivos da pesquisa; deste modo, também fizemos uso das questões abertas, onde os estudantes ficaram livres para responder com suas próprias palavras, sem se limitar à escolha entre um rol de alternativas.

A principal alteração realizada no questionário original deu-se no tocante à caracterização sociodemográfica. Sendo aquela uma investigação que envolveu 8 países diferentes, justifica-se a necessidade de conhecer, de forma mais detalhada, a realidade de cada contexto. Nesta investigação, a caracterização foi condensada, pois todos os estudantes pertenciam a mesma realidade socioeconômica, conforme descrito anteriormente no tópico 3.3.1, dedicado à caracterização dos participantes da pesquisa. Sendo assim, buscou-se informações mais pontuais como idade, sexo, bairro onde reside, se exercia atividade laboral e o que costumava fazer no tempo livre.

As outras alterações realizadas no questionário original dizem respeito à atualização de algumas plataformas/mídias que já não são mais utilizadas de forma corrente pelos jovens, como é o caso do MP3. Foram acrescentados os *streaming* de música e de filme e as redes sociais digitais mais usadas aqui no Brasil. Foi necessário, também, ajustes em alguns termos pouco conhecidos pelos estudantes para evitar equívocos, como, por exemplo, ao termo *ecrã* que foi substituído por palavra *tela*; a palavra *hobby* que permaneceu, porém com uma explicação breve ao lado. Além disso, foi acrescentada a questão de número 30 com a intenção de fazer uma sondagem de quais voluntários estariam dispostos a seguir na investigação na fase posterior da pesquisa, ou seja, das entrevistas.

Para garantir o sucesso na aplicação do questionário, foram traçadas algumas estratégias, a saber: realização de um pré-teste, sensibilização do corpo docente, reserva de um espaço para aplicação e sensibilização dos voluntários.

No dia 20 de maio de 2019, foi feito um pré-teste a fim de validar o questionário e identificar possíveis problemas de entendimento tanto nas perguntas quanto nas respostas. Seguindo a orientação de Mattar (1999), foram escolhidos, de forma aleatória, 3 voluntários da turma da 2ª série A que, embora não fizessem parte do universo nem da amostra a ser estudada, apresentavam características semelhantes. Os voluntários foram colocados na sala do comitê pedagógico e, de forma reservada, receberam informações básicas sobre a pesquisa. Em seguida, foram consultados quanto ao acesso à *internet*, visto que essa era uma condição essencial para a realização do pré-teste. Diante da aceitação e da confirmação de acesso à *internet*, foram dadas algumas orientações consideradas importantes para o sucesso desta etapa: o questionário seria enviado por *link* através do *WhatsApp* pessoal, seria respondido em casa, de forma anônima e individual; o tempo gasto para responder deveria ser cronometrado e as dúvidas e aspectos considerados importantes deveriam ser anotados. No dia seguinte, 21 de maio de 2019, foi feita uma nova reunião com os voluntários a fim de conversar sobre a experiência.

O primeiro voluntário relatou que gastou 22 minutos para responder. Comentou sobre a praticidade em responder pelo celular, mas disse que o questionário era muito longo. Sugeriu que, na pergunta relativa a identificação do sexo (masculino ou feminino), poderia ser acrescentada a opção de “não responder”. Disse que teve dificuldade em encaixar uma resposta na questão nº 20 item b: *incomoda-me quando meus pais verificam meu celular*. Alegou que a resposta deveria ser “sim ou não”, uma vez que no questionário solicitava o nível de discordância ou concordância.

O segundo voluntário relatou que gastou 30 minutos para responder. Disse que procurou ler bem devagar para ver se entendia tudo. Encontrou um erro de digitação na questão nº 21, item h: *existem alguns sites onde participo anonimamente usando um apelido*. (tinha a expressão *inho3*). Disse também que nas questões em forma de “grade”, cujo enunciado ficava no topo, à medida que iam sendo respondidas, o enunciado ia desaparecendo de modo que, no meio da questão, ele já não conseguia ver o enunciado. Chamou atenção para o fato de que a posição do celular na horizontal ajudava a visualizar a grade de questões completamente ao passo que na vertical era necessário movimentar a tela para a esquerda e para a direita a fim de ver o resto das alternativas.

O terceiro voluntário relatou que gastou 20 minutos para responder. Comentou que o questionário era longo. Observou que havia uma questão perguntando qual a turma, mas não havia uma questão perguntando qual a série. Questionou a opção sobre identificação do sexo e não do gênero. Disse que na pergunta nº 28 (*Meus videogames favoritos são...*), não sabia se era referente ao nome do jogo ou da plataforma.

A partir do pré-teste, foi possível ter uma média do tempo gasto pelos voluntários, sendo cerca de 24 minutos considerada boa para o número de questões. Algumas das ponderações foram implementadas de imediato, como foi o caso da correção do erro de digitação na questão nº 21, item h. A observação relacionada ao sexo não foi acatada, posto que no censo escolar<sup>41</sup> era utilizada essa forma de identificação. A possibilidade de transformação de questões relacionadas ao nível de concordância em questões dicotômicas (sim ou não) também não foi acatada, uma vez que a intenção era saber o nível de concordância, o que exige o uso de uma escala. A observação em relação à pergunta relacionada à série foi esclarecida que só os estudantes da 3ª série do turno da manhã participariam da pesquisa, por isso, estava subentendido. As outras observações foram passadas, de forma oral, como orientações na hora da aplicação do questionário, como foi o caso da posição do celular na horizontal para facilitar a visualização das questões em grade e a pergunta sobre *videogame* que poderia ser respondida com o nome do jogo ou da plataforma.

Como havia sido acordado em reunião com a direção da escola (Apêndice G), a pesquisa seria realizada em dias letivos, durante o expediente normal, no turno da manhã,

---

<sup>41</sup> Cf.: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em 20/05/2019.

em dias previamente agendados, o que significava que os estudantes seriam retirados das classes durante as aulas para responder ao questionário.

Diante desta situação, foi necessário fazer uma sensibilização do corpo docente. Esta ação ocorreu no dia 20 de fevereiro 2019, durante o intervalo maior (9h40) na sala dos professores. A pesquisadora esclareceu os pontos importantes sobre o estudo, pediu permissão para divulgá-lo nas turmas das 3<sup>a</sup> séries e solicitou aos professores a autorização para a retirada dos estudantes durante as aulas. Eles concordaram e se prontificaram a ajudar, caso fosse necessário. Esse procedimento foi importante para que os professores pudessem se organizar em função do conteúdo e evitar a interrupção de atividades avaliativas durante a ausência dos voluntários.

A fim de minimizar a interferência de fatores externos, criar uma ambiência e uma logística adequadas à aplicação do questionário, no dia 20 de maio de 2019, a pesquisadora reservou o laboratório de informática da escola para uso exclusivo na pesquisa, nos dias 22 e 23 de maio de 2019, no horário de 7h às 12h30. Neste mesmo dia, foi realizada uma vistoria no local para constatar as condições de uso deste espaço. O local estava limpo e arrumado, mas o sinal da *wi-fi* estava com problemas e, segundo a direção, não seria consertado até o dia agendado para a aplicação.

No dia 21 de maio de 2019, foi feita a divulgação da pesquisa nas turmas das 3<sup>a</sup> séries A, B, C e D. A pesquisadora interrompeu as aulas por cerca de 10 minutos em cada sala para prestar esclarecimentos aos estudantes sobre a importância da pesquisa, seus objetivos, suas etapas e os critérios de participação. Informou que, na primeira fase, haveria a aplicação de um questionário *on-line* e destacou que a participação era voluntária. Por fim, solicitou que os interessados trouxessem o celular no dia seguinte, ou seja, 22 de maio de 2019. A estratégia de fazer a divulgação na véspera da aplicação deu-se pelo fato de que é muito comum os estudantes esquecerem avisos que são dados com muita antecedência.

Durante a divulgação, dificuldades importantes foram levantadas pelos estudantes em relação à aplicação do questionário *on-line*. Alguns disseram que os pais não permitiam que eles trouxessem os aparelhos celulares para a escola por conta dos constantes assaltos, outros alegaram que só usavam *internet* no celular quando estavam em casa na rede *wi-fi* e outros confessaram que não tinham dinheiro para colocar créditos para *internet* no celular. Essas alegações corroboraram com as dificuldades elencadas por Mann e Stewart (2000) quanto à aplicação dos questionários *on-line* que, apesar de apresentar inúmeras vantagens, esbarram em questões relacionadas ao acesso à *internet*, habilidades para navegar na rede e

manuseio de artefatos midiáticos como, por exemplo, celular e computador. No caso destes estudantes, o acesso à *internet* foi o fator preponderante.

Essas informações foram importantes para que a pesquisadora pudesse pensar com antecedência em alternativas para sanar esses possíveis entraves. Diante de tais circunstâncias, a pesquisadora contratou dois pacotes de *internet* (Vivo e Tim) com 2,5GB cada, para rotear com os estudantes, e providenciou 2 aparelhos celulares e 1 *tablet* para disponibilizar para os voluntários que estivessem sem o artefato na hora da aplicação do questionário. A aplicação ocorreu entre nos dias 22 e 24 de maio de 2019, no turno da manhã, em uma turma por vez, no laboratório de informática da escola.

O dia 22 de maio de 2019, primeiro dia de aplicação do questionário, amanheceu chovendo e era muito comum que nesta situação a maioria dos estudantes chegassem atrasados para o primeiro horário e que os que moravam mais distante faltassem.

Às 8h, o laboratório de informática já estava preparado para receber os estudantes. As cadeiras foram arrumadas em fileiras voltadas para o quadro a fim de que todos os estudantes ficassem de frente para a pesquisadora, evitando perda de tempo com a acomodação e tumulto na hora do repasse das orientações.

Seguindo as observações apontadas no pré-teste, a pesquisadora escreveu no quadro um exemplo de questão “em grade” relacionada à mensuração do nível de “concordância” e um exemplo de questão “em grade” relacionada à mensuração do nível de “frequência” a fim de facilitar as orientações para preenchimento e a visualização dos cabeçalhos.

A primeira turma foi a 3ª série C porque estava em horário vago. A pretensão era levar grupos de 15 estudantes por vez, mas, por conta da falta da professora de Artes Cênicas, 26 estudantes foram levados ao laboratório de uma só vez. Antes de iniciar a aplicação do instrumento de coleta de dados, a pesquisadora prestou esclarecimentos sobre a importância da pesquisa, seus objetivos, suas etapas e os critérios de participação. Em seguida, leu o cabeçalho do questionário e deu as orientações sobre o preenchimento: todas as questões deveriam ser respondidas, havia questões que poderiam ser marcadas com mais de um item, as perguntas em grade teriam apenas uma resposta por linha e as perguntas abertas deveriam ter repostas curtas. Informou também que a posição do celular na horizontal facilitaria a visibilidade das questões em grade.

O sinal da *wi-fi* da escola não estava funcionando bem por conta da chuva e, por isso, foi preciso fazer uso do “plano B”, ou seja, rotear a *internet* contratada pela pesquisadora. Os usuários e as senhas foram escritos no quadro e disponibilizados para os estudantes e,

naturalmente, os primeiros se conectaram enquanto os últimos não conseguiam, uma vez que cada ponto de acesso tinha capacidade para ancoragem de 08 aparelhos apenas. Assim sendo, foi preciso equilibrar o número de aparelhos ancorados por roteador. Dos 26 estudantes presentes, apenas 5 tinham *internet* própria e se disponibilizaram a rotear para um colega. Após esse momento de ajustes, foi constatado que 4 estudantes estavam sem celular. O *tablet* e o celular da pesquisadora, além do celular do estagiário, foram cedidos para 3 deles e 1 ficou aguardando alguém terminar para repassar um dos aparelhos. Neste grupo, apenas duas estudantes não sabiam como rotear a *internet* no celular, a ajuda do estagiário foi solicitada para auxiliá-las enquanto a pesquisadora observava os demais.

Resolvidos os problemas de acesso à *internet* e ao celular, o *link* do questionário foi enviado para o *WhatsApp* do líder que disponibilizou para os demais através do grupo da turma. Somente um estudante não estava no grupo, então um dos colegas repassou no privado para ele. O tempo total gasto com essa turma foi cerca de 36 minutos.

A segunda turma foi a 3ª série A que também estava de horário vago por conta da ausência da professora de Artes Cênicas. Desta vez, foram para o laboratório 23 estudantes da 3ª série A e 2 estudantes da 3ª série B, que pediram emprestado o celular dos colegas para poder participar da pesquisa, somando um total de 25 voluntários.

Os procedimentos iniciais foram idênticos aos da turma anterior, mas foi usada uma tática diferente para a distribuição das senhas da *wi-fi*. Para otimizar o tempo, a pesquisadora e o estagiário se prontificaram a colocar as senhas diretamente no celular dos estudantes. Do total de 25 estudantes, 4 deles tinham *internet* própria e se ofereceram para rotear para mais um colega e 2 estudantes não tinham celular. O *tablet* e o celular da pesquisadora foram colocados à disposição dos 2 estudantes que não tinham os dispositivos. Com a ajuda dos próprios estudantes, o roteamento foi feito por blocos de senha e todos conseguiram conexão. Em seguida, o *link* do questionário foi enviado para o *WhatsApp* do líder que disponibilizou para os demais através do grupo da turma; nesta turma, todos os presentes faziam parte do grupo.

Durante a aplicação com a 3ª série A, a chuva ficou mais intensa e a conexão de *internet* ficou lenta. Alguns tiveram que reiniciar o questionário e outros desistiram de fazer no próprio celular, preferindo esperar um colega que terminasse e pudesse emprestar. Durante a aplicação, um estudante perguntou se “*videogame*” se referia ao console ou ao jogo, outro aluno perguntou se os jogos de tabuleiro eram na *internet* e outro comentou que

a opção relacionada ao sexo (masculino ou feminino) deveria ser gênero. O tempo médio gasto com essa turma foi de 29 minutos.

A terceira turma foi a 3ª série D. Eles estavam em aula de Sociologia, por isso, a pesquisadora levou para o laboratório de informática blocos de 15 estudantes para não atrapalhar muito. Foram feitos os mesmos procedimentos adotados para a turma anterior. Neste grupo, 2 estudantes tinham *internet* própria e se prontificaram a rotear com o colega do lado; 4 deles não tinham celular, então, os 3 aparelhos disponíveis foram emprestados, mas ficou uma estudante sem dispositivo aguardando alguém acabar. Um dos estudantes ligou um dos computadores do laboratório e acessou o *WhatsApp* no computador, usando o código *QR* e cedeu o celular para a colega que estava sem aparelho. À medida que iam terminando, a pesquisadora ia solicitando que chamassem outros na sala, até que todos conseguissem responder. Durante a atividade nesta turma, a *internet* caiu várias vezes e alguns celulares ficaram com o questionário travado. Ao recuperar o sinal da *internet*, alguns tiveram que recomeçar o questionário o que atrasou bastante o preenchimento. Cinco estudantes comentaram sobre o tamanho do questionário, acharam grande. Enquanto aguardavam o sinal da *internet* voltar ou quando já haviam concluído o questionário e aguardavam os colegas que faltavam, alguns ligaram os computadores e imediatamente colocaram o *WhatsApp* no *PC* para responder mensagens aproveitando a *internet* do laboratório, outros foram jogar. O tempo médio gasto com esta turma foi de 45 minutos.

Às 12h, ainda restavam 2 estudantes respondendo o questionário e 1 aluna optou por terminar em casa, visto que teria que ir para um curso à tarde. Com o término das aulas às 12h30, a aplicação foi encerrada deixando a turma da 3ª série B para o dia seguinte.

No dia 23 de maio de 2019 às 7h30, a pesquisadora foi surpreendida por um estudante da 3ª série A informando que havia preenchido o questionário em casa porque a *internet* em sua residência era rápida. A pesquisadora agradeceu a contribuição e seguiu para uma nova vistoria no laboratório de informática a fim de verificar as condições de uso; constatou que a arrumação do dia anterior estava intacta.

Os estudantes da 3ª série B estavam em aula de Matemática, então, a pesquisadora consultou a professora sobre a possibilidade de levá-los para o laboratório de informática e fazer aplicação do questionário. Ela liberou sem problemas. Então, foram recrutados 15 estudantes da 3ª série B e 1 da 3ª série D, que não havia respondido no dia anterior, mas queria participar. No laboratório, foram realizados os mesmos procedimentos de informação, orientação e roteamento da *internet*. Nesta turma, tudo transcorreu tranquilo, pois os

estudantes já haviam se informado acerca dos procedimentos e do questionário com os colegas do dia anterior. Todos já haviam se mobilizado para conseguir um celular de modo que ninguém precisou dos dispositivos sobressalentes. Quatro estudantes que tinham *internet* própria se prontificaram a rotear para um outro colega; os demais rotearam a *internet* contratada pela pesquisadora que, neste dia, estava lenta. Durante o preenchimento, 1 dos estudantes perguntou o que era “*hobby*” e 2 outros disseram que o questionário era grande. Em meio a aplicação, a coordenação da escola, solicitou a presença da pesquisadora em uma reunião às 9h, na sede da SEDUC. Sendo assim, às 8h30 a aplicação foi encerrada e o restante da turma ficou para o dia seguinte. O tempo médio gasto com esse grupo de estudantes foi de 31 minutos.

No dia 24 de maio de 2019, a aplicação do questionário só pode ser retomada às 10h por conta das demandas ocorridas no comitê pedagógico. Como a pesquisadora estava em horário de expediente, fez atendimentos aos pais e a alguns estudantes antes de iniciar as atividades da pesquisa.

Durante o segundo intervalo, às 9h40, a pesquisadora se dirigiu ao laboratório de informática para ver as condições em que se encontrava este ambiente e percebeu que estava com a mesma arrumação do dia anterior, pois ninguém havia usado no período da tarde nem da noite. Felizmente, a agenda do laboratório para este dia também estava disponível.

De acordo com o horário, após o intervalo, os estudantes da 3ª série B teriam aula de Matemática. A professora do dia anterior foi contatada pela pesquisadora para saber se concordava com a liberação do restante dos estudantes às 10:30h para aplicação do questionário. Ela concordou sem problemas. No horário combinado, a pesquisadora dirigiu-se à sala da 3ª série B para pegar os estudantes. Desta forma, foram levados apenas 8 estudantes da 3ª série B que restaram do dia anterior e 1 da 3ª série C que queria participar também e não tinha respondido junto com a turma dele, pois havia faltado no dia 22 de maio de 2019.

No laboratório, a pesquisadora realizou os procedimentos de orientação e roteamento da *internet*. Apenas 1 estudante tinha *internet* própria. Todos tinham celular. Apesar do número reduzido de estudantes, a *internet* estava lenta, o que retardou o tempo de conclusão do questionário. Alguns tiveram que parar e esperar a *internet* normalizar a fim de que não precisassem reiniciar o questionário.

Após a aplicação do questionário, a pesquisadora fez algumas ponderações e analisou alguns pontos positivos e negativos do processo. Como pontos positivos, foi possível



apontar: o fato de a pesquisadora ser funcionária da instituição contribuiu de forma positiva para a liberação dos estudantes e para a flexibilização dos horários, ela contou com o apoio dos professores, coordenadores e estagiários da instituição; o fato de o questionário ser *on-line* motivou a participação dos estudantes e dinamizou o processo de aplicação e tabulação dos dados; levar os voluntários para o laboratório de informática foi uma boa estratégia para evitar a dispersão e monitorar o tempo para a aplicação; a contratação de pacotes de *internet* para rotear com os estudantes evitou que eles deixassem de participar da pesquisa; os estudantes que possuíam *internet* própria se prontificaram a rotear com os colegas em solidariedade à pesquisadora; os próprios estudantes se mobilizaram no empréstimo dos celulares para que os colegas pudessem participar; os grupos de *WhatsApp* das turmas foram um meio fundamental para o compartilhamento do *link* do questionário. Como pontos negativos ao processo de aplicação do questionário, pode-se apontar: a chuva nos dias da aplicação influenciou no quantitativo de participantes, posto que muitos estudantes faltaram nesses dias; a *internet* lenta aumentou o tempo de conclusão do questionário, o que, em alguns casos, provocou impaciência no respondente.

Dos 149 estudantes matriculados nas 3<sup>a</sup> séries A, B, C e D, do turno matutino, 111 participaram da aplicação do questionário que teve como objetivo conhecer o contexto sociocultural da população investigada, seus usos e percepções das mídias, redes e *videogames*. Todos os dados foram tabulados em planilhas do *Google Sheets* e a análise dos resultados encontrados foram apresentadas em tópico específico mais adiante.

#### 3.4.2. Entrevista

A entrevista é um procedimento clássico de apuração de informações em comunicação. Nilson Lage (2001) classifica as entrevistas do ponto de vista dos objetivos em: ritual, temática, testemunhal e em profundidade. Para esse autor, o objetivo da entrevista em profundidade “não é um tema particular ou um acontecimento específico, mas a figura do entrevistado, a representação de mundo que ele constrói, uma atividade que desenvolve ou um viés de sua maneira de ser, geralmente, relacionada com outros aspectos de sua vida.” (LAGE, 2001, p.33). Nesta pesquisa, ela desempenhou papel fundamental, pois possibilitou a investigação dos aspectos que envolviam a relação entre estudantes e a mídia de forma particularizada, aprofundada e sistematizada, permitindo uma visão mais densa das habilidades e estratégias de aprendizagem dos entrevistados em relação a *videogames*, redes

sociais e produção de seu próprio conteúdo. A opção pelo modelo semiestruturada deu-se pela pretensão de partir de um roteiro-base, com questões-guia, apoiadas no roteiro original utilizado no Projeto *Transmedia Literacy* (criação de conteúdo, mídia social e *videogames*), contudo, direcionando a entrevista de acordo com as respostas e preferências demonstradas pelos estudantes durante o questionário.

Considerando os critérios estabelecidos no desenho metodológico traçado pelos investigadores da pesquisa tomada como referência, a população se concentrou em estudantes com idade entre 15 e 18 anos, por ser esta uma faixa etária caracterizada pelo uso intenso de mídia e tecnologias digitais de forma natural em atividades de seu cotidiano. A estratégia inicial utilizada para se chegar ao recorte da amostra constituída por 16 entrevistados deu-se através da verificação da resposta dos estudantes à última pergunta do questionário: *Você gostaria de participar da segunda fase deste estudo?* Dos 111 respondentes, apenas 76 se manifestaram positivamente, sendo 19 da 3ª série A, 11 da 3ª série B, 20 da 3ª série C, 26 da 3ª série D.

No dia 29 de outubro de 2019, com o auxílio de uma das coordenadoras, esses estudantes foram mobilizados em dois grupos até a sala de Artes Cênicas por ser um espaço capaz de comportar até 70 pessoas. No primeiro grupo, compareceram 15 estudantes da 3ª série A e 9 estudantes da 3ª série B; no segundo grupo, compareceram 18 estudantes da 3ª série C e 22 estudantes da 3ª série D, totalizando 64<sup>42</sup> voluntários. A cada grupo, foi explicitada a proposta da pesquisa, esclarecido como seriam feitas as entrevistas e apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que deveria ser assinado pelos estudantes ou pelos pais/responsáveis dos menores de 18 anos. A adesão foi voluntária e ao final tivemos 5 da 3ª série A, 02 da 3ª série B, 5 da 3ª série C e 4 da 3ª série D, totalizando 16 estudantes.

As entrevistas aconteceram no período de 6 a 13 de novembro de 2019<sup>43</sup>. Foram agendadas em dias seguidos, de forma individual, uma hora e meia para cada entrevista, visando dar tempo suficiente para que os estudantes pudessem explicar seus pontos de vista sem se sentirem pressionados. Apesar de ter um tempo de uma hora e meia reservado para cada entrevista, em média, usou-se o tempo de 45 minutos.

---

<sup>42</sup> A diferença de 12 estudantes deu-se por conta das ausências, neste dia, ou pela opção em não participar da segunda fase da pesquisa.

<sup>43</sup> O longo período transcorrido entre o questionário e a entrevista deu-se por conta da interrupção da pesquisa em virtude da licença médica da pesquisadora iniciada em 30/09 até 28/12/2019.

O local escolhido para a realização das entrevistas foi a Sala de Recursos da Instituição. Este ambiente, embora não oferecesse as condições ideais em termos acústicos, oferecia o caráter privativo necessário a um procedimento de entrevista em profundidade; mesmo assim, as entrevistas foram interrompidas algumas vezes por conta do toque da sirene.

Como os estudantes já estavam acostumados com a presença e o envolvimento da pesquisadora nas ações cotidianas da escola, não houve dificuldade para o estabelecimento de um clima de confiança, respeito e naturalidade no processo das entrevistas. Todas as sessões ocorreram de forma tranquila e agradável.

Antes de iniciar a sessão, a pesquisadora explicava os procedimentos que seriam adotados em relação à gravação do áudio, a fim de evitar desconforto para o entrevistado ou comprometimento da qualidade do áudio. O instrumento utilizado para gravação foi o telefone celular que ficou todo o tempo exposto sobre um birô em posição adequada para captação da voz da entrevistadora e do entrevistado. De início, era visível um certo estranhamento por conta da gravação, mas, após algum tempo, isso já não era mais percebido pelo entrevistado, o que tornou a coleta de dados mais natural.

Durante as entrevistas, também se fez uso do bloco de anotações posto que, nas falas dos entrevistados, havia muitos termos que a pesquisadora não conhecia e precisava anotar a escrita correta, como, por exemplo, nomes de jogos, plataformas, músicas, grupos de dança, celebridades etc. Ao final, as entrevistas foram transcritas manualmente pela pesquisadora e utilizadas na análise dos dados como comprovação do objeto de pesquisa.

### 3.4.3 Observação e Diário de Campo

A observação é uma técnica científica que utiliza o sentido visual para obter informações da realidade. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992), a técnica de observação é particularmente adequada à análise do não-verbal e daquilo que ela revela: as condutas instituídas e os códigos de comportamento, a relação com o corpo, os modos de vida e os traços culturais e a organização espacial dos grupos, da sociedade.

Neste estudo, foi feito o uso da observação participante, uma vez que, como membro do quadro funcional da instituição, a pesquisadora estava inserida no grupo pesquisado, participando de todas as suas atividades, acompanhando e vivendo situações concretas que

envolviam o objeto de sua investigação (DUARTE e BARROS, 2015). No entanto, agindo de maneira autônoma sem interferir no ambiente, pois seu papel era de observadora.

A definição do período e das situações a serem observadas foi um ponto nevrálgico para a investigação. Na pesquisa tomada como referência, as competências relacionadas à produção, à distribuição e ao consumo de conteúdos em mídias digitais interativas foram observadas através de oficinas participativas sobre *videogames* e narrativas midiáticas, realizadas de modo exclusivo. Já nesta pesquisa, a realização de oficinas nos moldes do Projeto *Transmedia Literacy* representou um fator limitante para seguir com a investigação; primeiro, porque a proposta aqui era aproveitar as manifestações do objeto na própria dinâmica interna da instituição durante o desenvolvimento natural das suas práticas educativas; segundo, porque a unidade escolar não oferecia estrutura física nem curricular<sup>44</sup> para realização de atividades em turno contrário.

A solução encontrada pela pesquisadora para este impasse foi o ajuste do calendário da pesquisa ao calendário da instituição no período entre 5 de agosto e 13 de dezembro de 2019. A definição das situações a serem observadas ocorreu a partir da reunião de planejamento que aconteceu no dia 19 de agosto de 2019, momento em que os professores apresentaram as ações individuais e coletivas que seriam desenvolvidas no segundo semestre letivo. Entre as diversas propostas apresentadas, foram selecionadas as atividades pedagógicas que envolviam o uso de mídias sociais e/ou TIC, a saber: o Projeto Rádio Barão, Projeto Clube de Leitura, Semana do Talento Estudantil, Festival de Vídeos Matemáticos (FESTMAT) e a criação de tirinhas em espanhol.

Num estudo de inspiração etnográfica, além da observação, é necessário o registro detalhado e contínuo de tudo o que for visto e presenciado no campo pelo pesquisador. De acordo com Rocha e Eckert (2008), no Diário de Campo, pode-se registrar “os problemas de relações com o grupo pesquisado, as dificuldades de acesso a determinados temas e assuntos nas entrevistas e conversas realizadas ou, ainda, as indicações de formas de superação dos limites e dos conflitos por ele vividos” (ROCHA e ECKERT, 2008, p. 15). Nesta investigação, o Diário de Campo foi utilizado como recurso complementar aos outros instrumentos de coleta de dados (a observação participante e a entrevista) auxiliando a pesquisadora na manutenção de um registro pessoal contendo informações importantes sobre

---

<sup>44</sup> Faltava estrutura física porque todos os espaços são ocupados no período da manhã e da tarde; faltava estrutura curricular porque o ProEMI integra uma série de ações em forma de projetos, não cabendo nenhuma ação que já não estivesse prevista no plano de ação da escola.

o dia a dia da comunidade estudada, bem como suas impressões, reflexões, dificuldades, e formas de superação.

#### 3.4.3.1 Projeto Rádio Barão

A rádio educativa do CEBM faz parte do Programa Rádio Educação de Sergipe (Rádio EDUC-SE) coordenado pela Divisão de Tecnologia da SEDUC. Desde a sua implantação em 2005, várias propostas foram implementadas. Em 2019, um novo projeto foi apresentado à equipe gestora do CEBM e, no mês de agosto, a Rádio voltou a funcionar integrando os turnos da manhã e da tarde, sob a coordenação do professor de Espanhol.

Este projeto tinha, como objetivo geral, a difusão do uso dessa mídia no contexto educacional para a ampliação do conhecimento sobre música e sua diversidade, desenvolvendo habilidades e competências de comunicação social, promovendo informação, entretenimento e interação no espaço escolar. E como objetivos específicos: selecionar canções seguindo a proposta temática para ampliar o repertório musical, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural; perceber as peculiaridades estilísticas de diferentes gêneros musicais para experimentar diferentes manifestações artísticas; produzir, de forma colaborativa, programas radiofônicos seguindo cronograma e temática específicos; produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre canções; atuar de forma fundamentada, colaborativa, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião na rádio e no *Instagram*.

Para fazer parte do projeto, os estudantes participaram de um processo seletivo que aconteceu em duas etapas: a primeira, foi o preenchimento de um formulário *on-line*; a segunda, criação de um roteiro para um programa de rádio. Foram classificados 20 estudantes, sendo 10 do turno da manhã e 10 do turno da tarde.

Para a efetivação das ações, foi criado um cronograma com datas, temas e escala dos estudantes. A programação também foi planejada de modo a oferecer estilos e ritmos diferentes a cada dia, sendo organizada da seguinte forma: Segundas-feiras (ZOOM-Músicas diversas que refletiam sobre um tema específico ou data comemorativa); Terças-feiras (MIX MUSICAL – Mistura de gêneros musicais, estilos, ritmos, vozes e instrumentos. Os estudantes podiam participar de enquetes); Quartas-feiras (TRILHA – Repertório criado a partir de trilhas sonoras de filmes, novelas, séries, *games* etc.); Quintas-feiras (TBT - a cada

semana, canções de diferentes gêneros que foram sucesso entre 2005 e 2018); Sextas-feiras (MIX MUSICAL – Mistura de gêneros musicais, estilos, ritmos, vozes e instrumentos. Os estudantes podiam participar de enquetes).

Para a Rádio Barão, foram criadas contas exclusivas em mídias sociais: no *Instagram* para divulgar a equipe e atividades do grupo, no *Spotify* para compartilhamento das *playlists* e no *WhatsApp* para interação entre os membros da equipe.

Para a pesquisa de campo, no turno matutino, três momentos foram reservados para a observação das atividades deste projeto, os dias 5, 6 e 9 de agosto de 2019.

### 3.4.3.2 - Projeto Clube de Leitura

O Clube de Leitura foi lançado, oficialmente, no dia 20 de março de 2019. Esta foi uma ação multidisciplinar coordenada pelos professores de Filosofia, Sociologia e Português do CEBM, com o objetivo de incentivar a leitura de títulos diversos e sedimentar o hábito da leitura entre os educandos.

Durante o ano letivo, foram desenvolvidas várias atividades, dentre elas a inauguração do cantinho da leitura onde os estudantes puderam doar e receber livros de forma gratuita. Foram realizadas, também, palestras sobre diversos temas e lançamento de livros.

O momento reservado para a observação foi o dia 9 de novembro de 2019. Esta ação contou com a participação de professores de todas as disciplinas e estudantes de todas as séries e turnos do CEBM, além de voluntários do Programa de Residência Universitária da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Embora as ações do Clube de Leitura prezassem pelo cunho pedagógico do incentivo à leitura, não possuíam caráter obrigatório nem atribuição de notas. Mesmo assim, a frequência dos estudantes foi significativa e o envolvimento nas atividades propostas também foi satisfatório.

O evento foi dividido em três momentos. O primeiro foi uma palestra intitulada *A arte do quadrinho*, ministrada por residentes dos cursos de Filosofia e Artes Visuais. O segundo momento foi dedicado às oficinas. A Oficina de Desenho foi ministrada por residentes do curso de Artes Visuais e a Oficina de *Cosplay*<sup>45</sup> foi ministrada por um residente

---

<sup>45</sup> O termo *Cosplay*, proveniente do japonês *Kosupure* é uma abreviação de *costume roleplay*. A tradução para o português se refere a fantasiar-se ou disfarçar-se de um personagem. Os participantes e adeptos a esta modalidade são chamados de *cosplayers*. A ideia principal é interpretar o artista e se vestir como ele, imitando

do curso de Artes Cênicas. O terceiro, e último momento, foi um desfile com todos os *cosplayers*. Além dessas atividades durante todo o evento, aconteceu a exposição de revistas em quadrinhos e de desenhos dos estudantes do CEBM.

Todas as observações sobre este momento foram descritas no Diário de Campo (Apêndice G) e utilizadas na análise dos dados como comprovação das evidências do objeto de pesquisa. O registro fotográfico do evento foi publicado no *Instagram* da escola e do Clube de Leitura.

#### 3.4.3.3 Festival do Talento Estudantil

O Festival do Talento Estudantil foi um evento criado pela equipe da Rádio Barão do CEBM para celebrar o Dia dos Estudantes (11/08) e o Dia Internacional da Juventude (12/08). O evento teve como objetivo valorizar e dar visibilidade aos diversos talentos dos estudantes do CEBM, por isso não teve caráter competitivo.

Para participar, os estudantes fizeram inscrição no período entre 27 e 31 de julho de 2019 e pagaram uma taxa de R\$ 2,00. Após o prazo de inscrição e avaliação das propostas, foram divulgadas as confirmações de apresentações e um cronograma com todos os participantes.

As apresentações ocorreram no pátio da escola, durante os intervalos nos dias 14, 15 e 16 de agosto de 2019, de acordo com a seguinte programação: 14 de agosto de 2019, artesanato, empreendedorismo e dança; 15 de agosto de 2019, banda de percussão Barão de Mauá; 16 de agosto de 2019, canto e instrumentistas.

As observações deste evento foram feitas pela pesquisadora apenas no turno matutino, mas a participação dos estudantes não ficou restrita a esse critério, ou seja, independente da série ou do turno, o estudante poderia se apresentar em qualquer turno, bastando para isso ter disponibilidade. O evento teve uma boa adesão e a repercussão foi muito positiva. Os registros foram feitos no Diário de Campo (Apêndice G) da pesquisadora e as apresentações foram postadas no *Instagram* do CEBM.

---

também a maneira de se comportar e seus trejeitos. De certa forma, o *Cosplay* é a homenagem de um fã a seu personagem. Disponível em: <https://www.infoescola.com/cultura/cosplay/>. Acesso em 20/06/2020.

#### 3.4.3.4 Festival de Vídeos Matemáticos (FESTMAT)

O Festival de Vídeos Matemáticos foi uma atividade desenvolvida pelo professor de matemática, do turno vespertino<sup>46</sup>, como parte da avaliação da III Unidade.

A criação dos vídeos teve como objetivo usar uma estratégia de ensino-aprendizagem que pudesse alinhar o estudo da matemática ao uso da tecnologia, fazendo com que os estudantes revisassem o conteúdo; e o FESTMAT foi uma forma de valorizar e dar visibilidade às produções dos estudantes.

Como havia sido acertado na primeira reunião pedagógica do dia 27 de fevereiro de 2020, a composição da avaliação na III unidade seria a seguinte: 5,0 pontos do simulado, 2,0 pontos da produção textual e 3,0 pontos das atividades específicas de cada disciplina. O professor definiu para os estudantes das 3ª séries a produção de vídeos como atividade a ser pontuada.

Os estudantes foram divididos em grupos de cinco e cada grupo ficou responsável por um tema relacionado ao conteúdo desta unidade que era Geometria Analítica: estudo do ponto, estudo da reta, estudo da circunferência e estudo das cônicas.

As orientações sobre o processo de produção foram as seguintes: o vídeo deveria ser gravado com celular, ter duração entre 3 e 5 minutos, conter uma abertura, a resolução de uma questão sobre o assunto definido para cada grupo e os créditos. Os critérios de avaliação utilizados pelo professor foram: clareza, objetividade, estética, qualidade das imagens, qualidade do áudio e material utilizado. Após a produção, os estudantes enviaram os vídeos para o *WhatsApp* do professor e receberam um *feedback*. Os melhores vídeos foram exibidos no FESTMAT. De acordo com o professor, independente da exibição do vídeo no festival, todas as produções receberiam a pontuação relativa aos 3,0 pontos da avaliação, seguindo a escala de 0 a 3 pontos, contudo, os 4 vídeos exibidos no festival receberam a pontuação máxima.

O momento de observação para a investigação ocorreu no dia da culminância<sup>47</sup> desta atividade, dia 24 de setembro de 2019, às 14h30, no laboratório de informática do CEBM, com a turma do 3ª série E.

---

<sup>46</sup> Embora a pesquisadora tenha definido o turno da manhã para realização das observações, esta atividade foi incluída no calendário da pesquisa por conta do trabalho com as mídias e a oportunidade de observar as competências transmídia dos estudantes.

<sup>47</sup> O processo de criação dos vídeos que seria interessante para a investigação não pode ser acompanhado porque os estudantes executaram as tarefas em seus domicílios.



#### 3.4.3.5 Criação de Tirinhas

A criação de tirinhas foi uma atividade desenvolvida pelo professor de Espanhol como parte da avaliação da III Unidade. Seguindo as orientações da primeira reunião pedagógica do dia 27 de fevereiro de 2020, a composição da avaliação na III unidade seria a seguinte: 5,0 pontos do simulado, 2,0 pontos da produção textual e 3,0 pontos das atividades específicas de cada disciplina. Para as 3ª séries, o professor desta disciplina definiu que a criação de tirinhas seria uma das atividades a ser pontuada com valor de 1,5 ponto.

Os estudantes foram divididos em grupos de 5 e orientados pelo professor que as tirinhas deveriam ser criadas através de *softwares* ou aplicativos específicos para este fim. Eles poderiam utilizar cenários prontos, escolher o tema, mas o diálogo deveria ser em espanhol. Os critérios de avaliação foram criatividade, escrita correta do texto em espanhol e entrega no prazo estabelecido. O material produzido pelos estudantes foi enviado para o *WhatsApp* do professor e, depois de analisado, foi dado um *feedback* aos estudantes sobre o texto e a pontuação. O momento reservado para a observação desta atividade foi o dia 19 de agosto de 2019, momento da apresentação das tirinhas<sup>48</sup> durante a aula de espanhol.

Embora os textos tenham sido criativos, muitos estudantes não fizeram a revisão e as tirinhas continham vários erros gramaticais, considerando que se tratava da língua espanhola. Todas as observações sobre este momento foram descritas no Diário de Campo (Apêndice G) e utilizadas na análise dos dados como comprovação das evidências do objeto de pesquisa.

#### 3.4.4 Netnografia em mídias sociais

De acordo com Corrêa e Rozados (2017), na atual conjuntura, marcada pela maciça apropriação das tecnologias da informação e da comunicação, sobretudo dos dispositivos móveis e das plataformas de mídia social, os pesquisadores das áreas das ciências sociais estão sendo desafiados a encontrar métodos e técnicas de pesquisa qualitativas capazes de captar as especificidades dos fenômenos que emergem e/ou perpassam os ambientes digitais.

---

<sup>48</sup> O processo de criação das tirinhas que seria interessante para a investigação não pode ser acompanhado porque os estudantes se articularam por meio dos grupos de *WhatsApp* da turma ou particulares, executando a tarefa em momentos diversos de forma assíncrona tanto presencialmente quanto a distância.

Para estes autores, a netnografia se constitui como uma ferramenta metodológica capaz de ampliar as possibilidades oferecidas pela etnografia tradicional à medida em que permite o estudo de objetos, fenômenos e culturas que emergem constantemente no ciberespaço a partir do desenvolvimento e da apropriação social das TICs, visto que “o método netnográfico adapta técnicas, procedimentos e padrões metodológicos tradicionalmente empregados na etnografia para o estudo de culturas e comunidades emergentes na *Internet*” (CORRÊA E ROZADOS, 2017, p.02 ).

Neste estudo, este instrumento se tornou importante porque nem sempre a pesquisadora estava familiarizada com os ambientes e as experiências dos estudantes. Através dessa estratégia de investigação, foi possível fazer uma conexão entre as observações, as experiências no ambiente digital e as reais narrativas e práticas dos estudantes, compreendendo melhor suas atividades a partir de suas próprias perspectivas.

Observando os estudantes através do *Instagram*, do *Spotify*, do *WhatsApp* e dos *sites* de jogos e *animes* citados pelos estudantes, a pesquisadora pode interpretar melhor e ampliar, de forma reflexiva, o que fora dito e explicado pelos estudantes durante as entrevistas. No decurso da netnografia, a pesquisadora também aprendeu os procedimentos práticos e tecnológicos para acessar esses *sites* e entendeu, de forma empática, as práticas e estratégias de aprendizagem que observou durante o trabalho de campo.

A observação *on-line* compreendeu o período entre 02 de março de 2019 e 31 de março de 2020. Deste modo, enquanto as atividades e as entrevistas serviram para o conhecimento inicial das verbalizações, das práticas dos adolescentes (nas redes sociais, nos *videogames* e na cultura digital) e das explicações sobre suas estratégias de aprendizagem, a observação no ambiente digital permitiu um aprofundamento na compreensão dos contextos mostrados e citados pelos adolescentes e jovens, como será apresentado na próxima sessão.

#### 4 COMPETÊNCIAS TRANSMÍDIA NO AMBIENTE ESCOLAR: A EXPERIÊNCIA NO CEBM

Esta sessão se propõe a responder o terceiro e quarto objetivos específicos que são: verificar os usos e percepções das mídias e analisar as competências transmídia utilizadas pelos estudantes das 3ª séries do Ensino do Médio do CEBM, respectivamente.

Partindo do princípio de que “nenhum método pode se arrogar a pretensão de responder sozinho as questões da realidade social” (MINAYO E MINAYO-GOMÉZ, 2003, p.136), embora a pesquisa original tenha utilizado a análise de conteúdo, nesta investigação, foi utilizado o método da triangulação que possibilitou uma maior imersão na realidade investigada contribuindo, de forma mais específica, para a compreensão das competências transmídia no contexto escolar.

Segundo Jensen e Jankowski (1993), há quatro tipos de triangulação: de dados, de investigador, de teoria e de métodos. A triangulação de dados se preocupa com as diferentes dimensões de tempo, de espaço e de nível analítico que servem como ponto de partida para que o pesquisador busque as informações para sua pesquisa. A triangulação de investigador compreende a formação de equipe constituída por pesquisadores de diferentes áreas do saber para estudar o mesmo fenômeno, mas de forma independente. A triangulação de teoria procura abordar o mesmo objeto empírico através de perspectivas conceituais e teóricas diferentes. A triangulação metodológica utiliza variados métodos de investigação para a coleta de dados e para a análise do objeto de estudo.

De acordo com Dezin (1989), existem dois tipos de triangulação de métodos: a triangulação dentro do método e a triangulação entre métodos. Segundo este autor, um exemplo da primeira estratégia seria a utilização de subescalas diferentes para medir um item em um questionário e, da segunda estratégia, seria a combinação do questionário com uma entrevista semiestruturada. Nesta investigação, fez-se uso da triangulação entre métodos que serviram aos objetivos da pesquisa e, nesse sentido, contribuíram para que os resultados alcançados pudessem ser verificados a partir de variados instrumentos de coleta de dados, obtendo-se uma compreensão mais profunda do fenômeno estudado (DENZIN E LINCOLN, 2006) que, neste caso, foram as competências transmídia presentes no processo de escolarização dos estudantes.

Como já fora apresentado na sessão 2.2, as competências transmídia identificadas pela equipe do *Projeto Transmedia Literacy*, foram organizados em 9 dimensões: produção,

prevenção de risco, performance, gestão de conteúdo individual e social, mídia e tecnologia, ideologia e ética, narrativa e estética; incluindo cada uma das 44 competências principais e, num segundo nível, 190 habilidades específicas. Diante da amplitude deste mapeamento e do tempo restrito para o desenvolvimento da presente pesquisa, fez-se a opção pela dimensão de produção como objeto de análise, deixando a possibilidade de estudo das demais dimensões para um futuro doutoramento.

#### 4.1 Competências de Produção

De modo geral, as competências de produção estão intimamente relacionadas ao saber/fazer técnico, no entanto, não devem ser analisadas de forma descontextualizada, posto que pressupõem domínio das habilidades analíticas (criar, planejar, decidir, avaliar) que ocorrem antes, durante ou após as atividades de produção, ou seja, o indivíduo precisa refletir sobre o que irá fazer e ser capaz de falar criticamente sobre o processo de criação e sobre seus próprios produtos (SCOLARI, 2018b).

A escolha pela dimensão de produção deu-se pelo fato de ser esta a mais ampla na pesquisa original, além disso, durante a pesquisa de campo, percebeu-se que grande parte das produções dos estudantes eram normalmente tomadas como objeto de avaliação pelos professores, sendo, portanto, a dimensão com maior visibilidade durante o desenvolvimento das atividades escolares.

Para auxiliar o processo de análise qualitativa dos dados colhidos através da entrevista em profundidade – questionário *on-line*, diário de campo e observação *on-line* – a pesquisadora tomou como parâmetro as competências de produção traçadas por Scolari (2018b), conforme apresentadas no quadro abaixo:

COMPETÊNCIAS DE PRODUÇÃO	
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
1.1 Criar e modificar produções escritas	1.1.1- Inspirar-se nas criações de outras pessoas para criar novos conteúdos por escrito) 1.1.2- Planejar e organizar a estrutura, o argumento etc. de um texto) 1.1.3- Escrever romances, poemas, histórias, trabalhos para a escola, entradas de <i>blog</i> , adicionar textos a outros formatos, músicas etc. 1.1.4 - Revisar suas próprias criações e as de terceiros e sugerir melhorias ou alterações) 1.1.5- Apropriar-se de um texto estrangeiro e fazer alterações)
1.2 Usar <i>software</i> e aplicativos para escrever	1.2.1 Usar processadores <i>Word</i> (Saber usar <i>Word Office</i> e <i>Open Office</i> ) 1.2.2 Usar <i>blogs</i> e apresentações e outras plataformas e aplicativos de escrita (Saber como usar aplicativos e plataformas para escrever)

1.3 Criar e modificar produções de áudio	1.3.1 Encontrar inspiração nas criações de outras pessoas para criar um novo conteúdo de áudio 1.3.2 Planejar uma história usando o <i>script</i> de uma gravação 1.3.3 Usar um gravador 1.3.4 Editar uma gravação usando o <i>software</i> de edição de som 1.3.5 Encontrar as fontes, escrever, gravar e editar um programa de rádio ou <i>podcast</i> 1.3.6 Revisar suas próprias criações e as de terceiros e sugerir melhorias ou alterações 1.3.7 Apropriar-se do áudio de outro e adicionar alterações
1.4 Usar gravações de áudio e ferramentas de edição	1.4.1 Usar <i>software</i> e aplicativos (ferramentas de áudio) 1.4.2 Usar aparatos digitais (usar o celular para gravar áudios)
1.5 Criar e modificar imagens e desenhos	1.5.1 Encontrar inspiração nas criações de outras pessoas para criar desenhos e imagens pessoais 1.5.2 Criar uma tirinha, história em quadrinhos 1.5.3 Fazer um logotipo 1.5.4 Criar uma arte gráfica para vídeos (Criar um logotipo para um canal do <i>YouTube</i> usando o <i>software</i> para desenhar com o <i>Photoshop</i> ou construir objetos virtuais) 1.5.5 Desenhar e pintar (Fazer desenhos e pinturas) 1.5.6 Revisar suas próprias criações, as de terceiros e sugerir melhorias ou alterações 1.5.7 Apropriar-se dos desenhos e criações de outros e fazer alterações neles
1.6 Usar ferramentas para criar imagens e desenhos	1.6.1 Saber usar ferramentas digitais 1.6.2 Saber usar ferramentas analógicas (usar técnicas tradicionais de desenho e pintura e ferramentas como aquarela, carbono, pincel, etc.)
1.7 Criar e modificar produções fotográficas	1.7.1 Encontrar inspiração nas criações de outras pessoas para tirar fotos 1.7.2 Buscar uma paisagem original para tirar uma foto 1.7.3 Fazer fotos (Fazer uma <i>Selfie</i> , enquadrar uma paisagem, fazer uma sessão de fotos, etc) 1.7.4 Editar fotos (Colocar filtros, retocar fotos, etc) 1.7.5 Fazer colagens de fotos 1.7.6 Revisar suas próprias criações e as de terceiros e sugerir melhorias ou alterações 1.7.7 Apropriar-se das fotos de outros e fazer alterações
1.8 Usar ferramentas fotográficas e de edição	1.8.1 Usar câmeras (analógicas, digitais, instantâneas, celular) 1.8.2 Usar <i>software</i> para fotos e aplicativos próprios para celular, etc.
1.9 Criar e modificar produções audiovisuais	1.9.1 Encontrar inspiração nas criações de outras pessoas para criar vídeos próprios 1.9.2 Planejar a organização de um vídeo seja filmando ou editando: estrutura, script, planos etc. 1.9.3 Filmar imagens, imagens reais, não animações, jogos, <i>machinima</i> etc. 1.9.4 Dirigir (Decidir a composição do plano, decidir quando vale uma tomada ou quando deve ser repetida) 1.9.5 Editar as cenas usando um <i>software</i> de edição 1.9.6 Revisar suas próprias criações e as de terceiros e sugerir melhorias ou alterações 1.9.7 Apropriar-se dos vídeos de outras pessoas e fazer alterações neles
1.10 Usar ferramentas para filmar e editar	1.10.1 Saber como usar diferentes tipos de <i>software</i> e aplicativos 1.10.2 Saber como usar dispositivos digitais, como celulares, microfones, sensores etc.
1.11 Codificar <i>software</i> e construir hardware	1.11.1 Criar uma página web através de um modelo ou ao escrever o código fonte 1.11.2 Montar um servidor local 1.11.3 Montar um computador
1.12 Modificar <i>software</i> e hardware	1.12.1 Alterar uma zona de DVD (piratear) (Alterar as configurações de um DVD e assistir a filmes de outras áreas ou jogar <i>videogame</i> ) 1.12.2 Formatar um computador

	1.12.3 Manipular decodificadores de TV (Desbloquear as configurações da TV para ver conteúdo pago gratuitamente) 1.12.4 Manipular redes <i>Wi-Fi</i> (Desbloquear uma senha de <i>Wi-Fi</i> e tornar o proprietário incapaz de acessar sua própria rede)
1.13 Usar códigos e ferramentas TIC	1.13.1 Usar um acesso remoto 1.13.2 Conhecer e Executar atalhos 1.13.3 Usar linguagem de programação
1.14 Criar e modificar <i>videogames</i>	1.14.1 Encontrar inspiração nas criações de outras pessoas e pensar em sugestões para o futuro e para jogos de vídeo mais interessantes 1.14.2 Pensar na ideia, nas regras do jogo e tomar decisões estratégicas para criar conteúdo 1.14.3 Escrever o código fonte de um <i>videogame</i> 1.14.4 Desenhar gráficos e personagens 1.14.5 Revisar suas próprias criações, as de terceiros e sugerir melhorias ou alterações 1.14.6 Fazer modificações no código de um <i>videogame</i> ou de um console (Alterar o código fonte de um <i>videogame</i> para introduzir novas paisagens ou recursos ou alterar a aparência externa de um console) 1.14.7 Piratar um <i>videogame</i> ou console (Manipular completamente um <i>videogame</i> ou console para oferecer mais vantagens do que aqueles legalmente contemplados)
1.15 Usar ferramentas para a criação e modificação de <i>videogames</i>	1.15.1 Usar <i>software</i> para códigos e gráficos
1.16 Criar <i>Cosplays</i> e fantasias	1.16.1 Encontrar inspiração nas fantasias de terceiros 1.16.2 Escolher os personagens para o <i>cosplay</i> e os materiais para fazer o traje 1.16.3 Desenhar e criar fantasias 1.16.4 Revisar suas próprias criações e as de terceiros e sugerir melhorias ou alterações)

Quadro 02: Competências de produção  
Fonte: Scolari (2018b)

Ao realizar uma análise na disposição das competências de produção apresentadas no quadro anterior, a pesquisadora observou que havia similaridades entre as competências de acordo com o tipo de produto apresentado (escrito, vídeo, áudio, fotografia, imagem etc.). Por exemplo: criar e modificar produções escritas (1.1), de áudio (1.3), de imagens ou desenhos (1.5), de fotografias (1.7), de vídeo (1.9), de *videogames* (1.14) etc. Outro exemplo: usar ferramentas de criação e edição de textos escritos (1.2), de áudio (1.4), de imagens ou desenhos (1.6), de fotografias (1.8), de vídeo (1.10), de *videogames* (1.15) etc.

As similaridades encontradas entre as competências tornaram possível a formação de um novo agrupamento que deu origem às categorias de análise utilizadas nesta pesquisa e expostas a seguir no quadro nº 03. Nesta perspectiva, o termo “usos” foi adotado como a utilização de mídias distintas para consumir, produzir e compartilhar conteúdo em ambientes digitais, e o termo “percepções” foi adotado como a capacidade para compreender e

distinguir as diversas formas pelas quais as experiências em ambientes digitais distintos afetam o indivíduo.

HIPÓTESE	CATEGORIAS	USOS	PERCEPÇÕES
As competências transmiúdia, oriundas das transformações nos modelos comunicacionais estão presentes no processo de escolarização demandando novas formas de ser, estar e agir no ambiente escolar.	Produção Escrita	computador, smartphone  Plataformas, <i>softwares</i> , <i>apps</i> , redes sociais digitais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inspirar-se nas criações de terceiros para criar textos pessoais.</li> <li>• Planejar e organizar a estrutura, o argumento etc. de um texto.</li> <li>• Escrever romances, poemas, histórias, trabalhos para a escola, entradas de <i>blog</i>, adicionar textos a outros formatos, músicas etc.</li> <li>• Revisar suas próprias criações, as de terceiros e sugerir melhorias ou alterações</li> <li>• Usar <i>software</i>, aplicativos e plataformas para escrever</li> </ul>
	Produção de áudio	computador, smartphone, caixa de som, microfone, mesa de som  Plataformas, <i>softwares</i> , <i>apps</i> , redes sociais digitais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inspirar-se nas criações de terceiros para criar um conteúdo de áudio</li> <li>• Planejar uma história usando o <i>script</i> de uma gravação.</li> <li>• Usar um gravador.</li> <li>• Editar uma gravação usando o <i>software</i> ou aplicativo de edição de som.</li> <li>• Criar um programa de rádio ou <i>podcast</i>.</li> <li>• Revisar suas próprias criações, as de terceiros e sugerir melhorias ou alterações.</li> <li>• Apropriar-se do áudio de terceiros e adicionar alterações.</li> <li>• Saber usar as ferramentas de áudio (<i>software</i> e aplicativos)</li> <li>• Usar aparatos digitais</li> </ul>
	Produção de imagens e desenhos	smartphone, computador, lápis, caneta, papel, tinta, tela, linha etc.  Plataformas, <i>softwares</i> , <i>apps</i> , redes sociais digitais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inspirar-se nas criações de terceiros para criar desenhos e imagens pessoais.</li> <li>• Criar uma tirinha, história em quadrinhos.</li> <li>• Criar um logotipo.</li> <li>• Criar uma arte gráfica para vídeos</li> <li>• Fazer desenhos e pinturas.</li> <li>• Revisar suas próprias criações, as de terceiros e sugerir melhorias ou alterações.</li> <li>• Apropriar-se dos desenhos e criações de outros e fazer alterações neles.</li> <li>• Usar ferramentas digitais</li> <li>• Usar ferramentas analógicas</li> </ul>
	Produção de Fotografia	computador, smartphone, câmera, fotográfica,  Plataformas, <i>softwares</i> , <i>apps</i> , redes sociais digitais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inspirar-se nas criações de terceiros para tirar fotos.</li> <li>• Planejar uma paisagem original para tirar uma foto.</li> <li>• Fazer uma <i>Selfie</i>, enquadrar uma paisagem, fazer uma sessão de fotos etc.</li> <li>• Editar fotos colocando filtros, retocando etc.</li> <li>• Fazer colagens de fotos.</li> <li>• Revisar suas próprias criações e as de terceiros e sugerir melhorias ou alterações.</li> <li>• Apropriar-se das fotos de outros e fazer alterações.</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar câmeras analógicas, digitais, instantâneas, celular.</li> <li>• Usar <i>software</i> para fotos e aplicativos próprios para celular etc.</li> </ul>
	Produção de Vídeo	computador, smartphone, câmera  Plataformas, <i>softwares</i> , <i>apps</i> , redes sociais digitais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inspirar-se nas criações de terceiros para criar vídeos próprios.</li> <li>• Planejar a organização de um vídeo seja filmando ou editando: estrutura, script, planos etc.</li> <li>• Filmar imagens, imagens reais, não animações, jogos, <i>machinima</i> etc.</li> <li>• Dirigir um vídeo, decidir a composição do plano, decidir sobre as tomadas etc.</li> <li>• Editar as cenas usando um <i>software</i> de edição.</li> <li>• Revisar suas próprias criações e as de terceiros e sugerir melhorias ou alterações.</li> <li>• Apropriar-se dos vídeos de outras pessoas e fazer alterações neles.</li> <li>• Saber como usar diferentes tipos de <i>software</i> e aplicativos.</li> <li>• Saber como usar dispositivos digitais, como celulares, microfones, sensores, etc.</li> </ul>
	Produção de <i>Cosplay</i> e fantasias	computador, smartphone, materiais diversos (de acordo com a fantasia usada pelo personagem)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inspirar-se nas fantasias de terceiros para criar fantasias pessoais.</li> <li>• Escolher os personagens para o <i>cosplay</i> e os materiais para fazer o traje.</li> <li>• Projetar e costurar uma fantasia.</li> <li>• Revisar suas próprias criações e as de terceiros e sugerir melhorias ou alterações.</li> </ul>

Quadro 03 – Hipótese e Categorias de Análise

Fonte: Elaboração da autora com base em Scolari (2018b)

Durante o processo de elaboração das categorias de análise adotadas nesta investigação, a pesquisadora verificou que as competências de produção voltadas para *videogames* (1.14 e 1.15), codificação e modificação de *hardware* e *software* (1.11, 1.12, 1.13), elencadas por Scolari (2018b) e apresentadas no quadro anterior (quadro nº 02), embora presentes nas verbalizações dos estudantes, não tinham sido contempladas pelas atividades desenvolvidas no período dedicado à pesquisa de campo, por esta razão, elas foram desconsideradas no processo de análise.

Através do trabalho de verificação dos usos e percepções, a pesquisadora pôde chegar ao mapeamento das competências transmídia que estão propostos no objetivo geral e detalhadas nos próximos tópicos. Todas as competências de produção apresentadas na análise foram decorrentes da observação das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola, da observação *on-line*, bem como das declarações dos estudantes durante as entrevistas sobre usos e percepções dos meios de comunicação.



Como já fora dito na sessão 3.3.1, todas as imagens utilizadas neste estudo foram resguardadas e os nomes dos estudantes participantes foram mantidos em sigilo, por isso, durante as análises, caso se faça necessário citar alguns deles ou fazer recortes de suas respostas, serão chamados de Estudante Nº 01, Estudante Nº 02 e assim sucessivamente.

#### 4.1.1 Produção escrita

No CEBM, os estudantes têm à disposição um laboratório de informática, equipado com 20 computadores. Contudo, no período dedicado à observação participante, percebeu-se que este espaço, no turno da manhã, foi utilizado apenas pelo professor de Inglês para os ensaios do projeto de canto. A subutilização deste ambiente, enquanto espaço de desenvolvimento de competências de produção, justifica-se pela obsolescência dos equipamentos e a baixa qualidade da conexão à *internet*, o que dificultava o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

De acordo com os resultados da Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras (TIC Educação)<sup>49</sup>, esta realidade foi apresentada em grande parte das escolas da rede pública do país em 2018. No Brasil, neste ano, apenas 57% das escolas públicas possuíam acesso à *internet* na sala, ainda assim, a baixa qualidade inviabilizava o acesso simultâneo para as equipes administrativas, pedagógicas e para os estudantes; razão pela qual, na maioria das vezes, a conexão de *internet* era direcionada para as áreas administrativas, como acontecia também no CEBM.

Na busca de alternativas para a execução das atividades, era comum observar que tanto os professores quanto os estudantes utilizavam seus próprios dispositivos e suas próprias conexões 3G ou 4G para a realização das tarefas em sala. Esta situação também foi vivenciada pela pesquisadora que, durante a aplicação do questionário, precisou contratar pacotes de *internet* para garantir a execução desta etapa da pesquisa, conforme consta no diário de campo (Apêndice G).

Diante deste cenário, ficou constatado que os estudantes não executavam suas produções envolvendo as TIC nas dependências da escola, mas em suas residências com uso das mídias e ferramentas que tinham à sua disposição; razão pela qual, não foi possível a

---

<sup>49</sup><https://cetic.br/noticia/tic-educacao-2018-cresce-interesse-dos-professores-sobre-o-uso-das-tecnologias-em-atividades-educacionais/>

observação dos processos de produção de conteúdo, mas apenas a constatação de seus resultados através da observação das atividades e dos depoimentos durante as entrevistas.

Procurando, então, investigar de que maneira os estudantes se articulavam para realizar as atividades escolares, durante as entrevistas, a pesquisadora verificou que isso ocorria por meio do uso do *smartphone* e das mídias sociais, como destacado na fala dos estudantes.

O Estudante Nº 01 declarou:

*Pesquisadora:* E trabalhos? Um seminário para apresentar, por exemplo, como é que vocês se articulam?

*Estudante Nº 01:* Também usa o *WhatsApp*. A gente cria um grupo e discute lá como é que vai ser a organização e a apresentação.

*Pesquisadora:* E a definição dos papéis no grupo, o que cada um vai fazer?

*Estudante Nº 01:* Também discute no grupo de *WhatsApp*.

*Pesquisadora:* E funciona bem? Cada um cumpre a sua parte?

*Estudante Nº 01:* Isso. As vezes fora do tempo, mas cumpre.

Já o Estudante Nº 09 disse:

*Pesquisadora:* E vocês usam esse recurso pra fazer as atividades escolares?

*Estudante Nº 09:* Às vezes sim, tipo, quando alguns não podem se reunir, aí a gente ou cria grupo no *WhatsApp* ou se fala por vídeo. O trabalho de história mesmo que ela passou aqui, a gente fez por vídeo chamada.

Estas declarações ajudaram a compreender a importância do uso do *smartphone*, pois ficou evidente, para a pesquisadora, que a articulação entre os estudantes para a realização das atividades se dava de forma remota e através deste artefato midiático. Esse dado foi extremamente relevante para a pesquisa posto que grande parte da produção de conteúdo dos investigados, fossem relacionadas às atividades escolares ou não escolares, aconteciam pelo uso de *softwares* e aplicativos para *smartphone*.

No tocante à criação e à modificação de produções escritas, verificou-se que os estudantes costumavam ter, como inspiração, personalidades da mídia televisiva ou da *internet*, como, por exemplo, os artistas ou os *youtubers*. Durante a entrevista, a Estudante Nº 10, que escrevia histórias para crianças, relatou que tomou como inspiração a personagem de uma novela:

*Pesquisadora:* Como é que começou essa vontade de escrever histórias?

*Estudante Nº 10:* Foi quando eu assisti uma novela que tinha uma personagem que gostava de fazer histórias também pra criança, aí eu achei interessante e comecei a fazer também.

*Pesquisadora:* Você lembra o nome dessa personagem?

*Estudante Nº 10: Era das Chiquititas, a Milli [Giovanna Grigio]*

De modo curioso, o Estudante Nº 05 que escrevia poesias relatou que sua inspiração para a escrita veio do seio familiar; seu avô escrevia poemas e ele seguiu essa “vocação”:

*Pesquisadora: Você foi influenciado por alguém?*

*Estudante Nº 05: Fui! Eu desde cedo eu... fui influenciado pelo meu avô. Meu avô desde cedo escreveu poemas, tanto que fez um poema pra mim antes de eu nascer, certo? Então, ele me inspirou muito e... eu lembro é... esse viés literário e me interessei, acabei adentrando na arte.*

O livro deste estudante foi publicado na versão impressa e o lançamento foi feito na escola como parte das atividades do projeto do Clube de Leitura. Para a divulgação do evento, foi utilizada a Rádio Barão, os grupos de *WhatsApp* e o *Instagram* da escola (@baraodemaui.oficial). Todo o registro do evento também foi divulgado nas mídias sociais e vários comentários foram postados. O próprio estudante-escritor relatou isso:

*Pesquisadora: Você tem livro publicado?*

*Estudante Nº 05: Tenho. Inclusive eu lancei aqui na escola, a galera me apoiou, veio... foi bacana. É... Seja o melhor de você! O nome é um pouco autoajuda, mas é um recado aos autores, a gente foi o melhor da gente quando a gente fez o livro, né? Foi bacana.*

*Pesquisadora: Isso foi compartilhado no Instagram da escola?*

*Estudante Nº 05: Foi sim, e foi divulgado aqui também.*

*Pesquisadora: O pessoal fez muitos comentários?*

*Estudante Nº 05: A galera fez comentários, vieram assistir, foi divulgado nos grupos de WhatsApp também. E além da escola foi publicado na Secretaria de Cultura de Aracaju, tem o registro lá.*

Quando indagado sobre seu processo de criação, o Estudante Nº 05 demonstrou conhecimento entre os diferentes gêneros textuais e a forma como se organizava em relação a escrita, além disso, revelou sua capacidade de analisar e revisar seus próprios textos e o de terceiros:

*Pesquisadora: Por que você escolheu escrever poesia e não um outro gênero?*

*Estudante Nº 05: Muito bem! Porque é... meio que eu criei um parâmetro na minha mente; que primeiro é mais fácil escrever poesia do que escrever em prosa. Porque a poesia você pode é... pensamentos concisos. Entendeu? Então eu tô trabalhando primeiro os poemas, a poesia, pra depois eu migrar.  
[...]*

*Pesquisadora: Então vocês compartilham suas produções entre vocês?*

*Estudante Nº 05: Sim, sim. Ela [a namorada] comenta muito meus trabalhos, ela tem seus rabiscos [...]. A gente comenta os dela, ela comenta os meus, [...] A gente acaba lendo e as vezes melhorando a poesia um do outro.*

No tocante ao uso de *software* e aplicativos para escrever, a experiência com o Projeto da Rádio Barão, descrito no item 3.4.3.1, revelou que os estudantes faziam uso de aplicativos como *WhatsApp* e *Instagram* para discutir assuntos relacionados ao projeto. Na observação *on-line*, foram encontrados registros escritos de diálogos entre os membros do grupo acerca do *slogan*, do logotipo, da programação, de problemas operacionais, reação do público etc. Na figura 04, foram selecionados exemplos de diálogos sobre a criação do *Slogan* para o projeto.



Figura 04: Interação do Grupo da Rádio sobre a criação do *Slogan*  
 Fonte: Grupo de *WhatsApp* do Projeto Rádio Barão em julho de 2019.

Para a criação do roteiro de programação (Anexo A), normalmente, os estudantes faziam uso do computador existente na sala da rádio e o editor de texto *Word*. Este roteiro foi orientado pelo professor de Espanhol e era seguido pelos estudantes diariamente. Esta ação foi confirmada também durante a entrevista na declaração do Estudante N° 06 quando afirmou: “*Porque também o que ajuda muito é que a gente tem, tipo, um esquema.*”

Outro aspecto interessante era a forma como os estudantes da equipe da Rádio Barão faziam uso das mídias sociais para envolver a comunidade escolar. Eles criaram um *Instagram* para a Rádio e, constantemente, postavam enquetes sobre a programação, dando a oportunidade de criação de uma *playlist* coletiva, ou procuravam saber se a programação diária estava ou não atingindo o gosto musical da plateia. O grupo acompanhava as postagens e tomava como base para a criação de novas programações e novos conteúdos. Sobre este aspecto, o Estudante N° 06 argumentou: [...] *A gente coloca a caixa de sugestões no Insta*

que é uma ferramenta que tem lá na rede social, e a gente observa os professores e os alunos interagindo. Durante a observação *on-line*, encontramos evidências desta atividade, ilustrada através da figura a seguir:

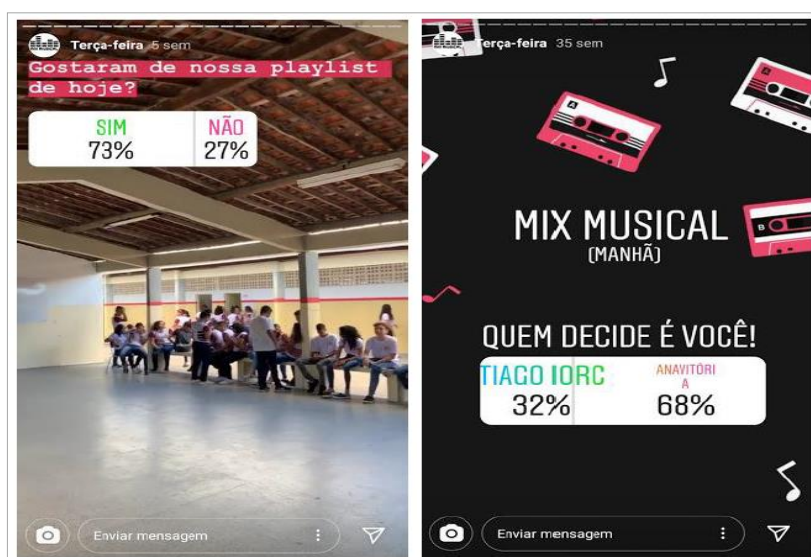


Figura 05 – Caixa de sugestões sobre a programação da Rádio Barão  
Fonte: @radiobarao.official

Durante a observação *on-line*, foi encontrada, também, no *Instagram Stories* da Rádio Barão, um *template*<sup>50</sup> chamado de *Bingo Rádio Barão*. Nesta atividade, os estudantes reuniram situações do cotidiano da escola, algumas delas, inclusive, consideradas transgressões pelo regimento escolar, a fim de interagir com seguidores da rádio. Para a criação deste conteúdo, foi utilizado um editor de imagens gratuito com versões para PC e celulares *Android* e *iPhone* (iOS) chamado *Canva*. A comunidade escolar aderiu a proposta e atendeu ao apelo feito pelo grupo, postando em seus *stories* e ainda “marcando” o *Instagram* da rádio. A figura a seguir ilustra a atividade:

<sup>50</sup> *Template* é um modelo a ser seguido, com uma estrutura predefinida que facilita o desenvolvimento e criação do conteúdo de forma rápida a partir de algo construído a priori. Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/informatica/o-que-e-template/39828>. Acesso em:



Figura 06 – Bingo Virtual da Rádio Barão

Fonte: @radiobarao.official

Conforme descrito no item 3.4.3.5, outra atividade que trouxe evidências sobre o objeto de estudos desta investigação foi a construção de tirinhas orientada pelo professor de Espanhol. Os estudantes, com base em informações sobre problemas que afligem a população brasileira (educação, saúde, moradia, meio ambiente, desemprego etc.), criaram tirinhas tecendo uma crítica social ao tema escolhido. Os estudantes ficaram livres para desenhar seus próprios cenários ou utilizar cenários prontos oferecidos por *softwares* como o *makebeliefscomix.com* e *pixton.com* ou aplicativos como o *Canva*. A ilustração a seguir foi escolhida pela pesquisadora, para demonstrar a habilidade dos estudantes quanto ao uso de *software*, aplicativos e plataformas distintas para escrever textos. Neste exemplo, trata-se de uma crítica ao Sistema Único de Saúde (SUS).



Figura 07 – Atividade de Espanhol realizada por estudantes da 3ª série A<sup>51</sup>

Fonte: Arquivo pessoal do professor de Espanhol do CEBM em 19/08/19

Diante das evidências apresentadas, foi possível perceber que os estudantes buscam inspiração em terceiros para produzir conteúdo escrito, utilizam artefatos midiáticos como computador e *smartphone*, bem como de *software* e aplicativos, na produção de textos de gêneros variados como contos, poesias, *memes* etc. Nas descrições anteriores, podemos verificar, ainda, que eles são capazes de planejar, analisar, avaliar e revisar suas produções escritas.

#### 4.1.2 Produção de Áudio

Durante o período de observação das atividades presenciais, percebeu-se que a Sala da Rádio era frequentada diariamente pelos estudantes. Nos dois intervalos diários, era transmitida uma programação composta por um roteiro (Anexo A) que contemplava vinheta, na abertura e no encerramento, informações sobre o tema do dia, músicas e avisos.

Para a análise das competências de produção de áudio, foi preciso contextualizar as ações de modo a perceber de que forma se dava o domínio das habilidades analíticas (criar, planejar, decidir, avaliar) que envolviam os processos anteriores e posteriores, a exibição da programação da Rádio, como já fora destacado na sessão 4.1. Apesar de usar um roteiro que servia de base para a programação, os estudantes precisavam analisar as letras das músicas que seriam exibidas e disponibilizadas no *Spotify*, planejar os temas semanalmente e avaliar a execução das atividades. Esses processos que antecederiam ou sucediam a exibição do programa foram expressos nas falas dos estudantes a seguir.

<sup>51</sup> Este cenário está disponível em: <https://www.makebeliefscomix.com/Comix/>



O Estudante Nº 02 destacou a importância das normas para a escolha das músicas:

*Pesquisadora:* Existe algum critério par escolha das músicas?

*Estudante Nº 02:* “Ele [professor] deixou especificado que as músicas que a gente deve usar não pode conter palavrão, essas coisas assim ou algo do tipo. E a gente pesquisa músicas que não tenha. Se for inglês a gente tem que traduzir pra poder passar na rádio”.

*Pesquisadora:* E o que você achou dessas regras?

*Estudante Nº 02:* Bom... é pra manter o regime escolar, então acho que foi bom.

A mesma postura foi relatada pelo Estudante Nº 06:

[...] No início a gente teve um pouco de dificuldade porque querendo ou não a gente não tem culpa, né, que tipo, a cultura geral dos alunos é mais Brega, *Funk*, Pagode, o Axé que é mais pesado, né, e não é esse o intuito da rádio. Como eu falei, desde o início do projeto da Rádio Barão o professor já falou pra gente que era uma rádio estudantil.

Como cada dia da semana havia um tipo de programação específica, conforme descrito no tópico 3.4.3.1, eles também se preocupavam com os temas, a exemplo do que foi destacado pelo Estudante Nº 06:

[...] E temos várias programações: na segunda tem o *Zoom* que é um programa mais específico para determinado tema, por exemplo, essa segunda foi mais sobre racismo; na terça e na sexta são *Mix* que são programas de músicas variadas tanto latinas como português, inglês, a gente procura dar ênfase aos vários idiomas, certo, que é muito importante; na quarta é a questão mais de mídia que é mais filmes, séries, novelas também, por exemplo, ontem na quarta foi o dia da novela das nove que são muito famosas como Avenida Brasil, A Dona do Pedaço, etc; nas quintas são os *TBTs*<sup>52</sup>, ou seja, cada semana tem seu *TBT*, essa semana eu e minha dupla fizemos o *TBT* 2016 que foi muito bom.

Em relação à avaliação das atividades do grupo, esse mesmo estudante demonstrou capacidade de refletir criticamente sobre o processo de criação do grupo e sobre seus próprios produtos (SCOLARI, 2018b), como destacado na declaração a seguir:

---

<sup>52</sup> *TBT* é a abreviação do termo inglês *throwback thursday* (quinta-feira do retorno). É uma *hashtag* simbolizada por *#tbt*, utilizada pelos usuários de redes sociais, principalmente no *Instagram*, para marcar fotos que se referem algum momento no passado.



No início a gente teve um pouco de dificuldade porque querendo ou não a gente não tem culpa, né, que tipo, a cultura geral dos alunos é mais Brega, *Funk*, Pagode, o Axé que é mais pesado, né, e não é esse o intuito da rádio. [...] Então, a gente faz de acordo com o nível, começa com uma música mais lenta, aí no meio da programação é uma música mais animada, agitada e finaliza com uma mensagem de uma música, tipo da tropicália, como Gilberto Gil, Caetano Veloso, esses artistas assim da *MPB* que é bom valorizar também.

Para a criação dos programas, os estudantes utilizavam aparatos tecnológicos digitais (*smartphones* e computadores) e analógicos (microfones com e sem fio, caixas de som, mesa de som semiprofissional, pedestais para caixa), bem como ferramentas de áudio (*software* e aplicativos) para editar as gravações.

Sobre o uso dos equipamentos, o Estudante N° 02 declarou domínio no uso de todas as ferramentas analógicas voltadas para a disseminação dos conteúdos de áudio criados pela equipe da Rádio Barão:

*Pesquisadora:* Quais são os equipamentos da rádio que você utiliza?

*Estudante N° 02:* A gente utiliza a mesa, tem o amplificador que é pra alimentar as caixas de som que ficam lá no pátio e temos a caixa de retorno que fica só pra gente escutar na rádio se o som tá saindo legal lá no pátio e tem o computador da rádio.

*Pesquisadora:* E você sabe mexer em todos esses equipamentos?

*Estudante N° 02:* Sim, eu sei.

Este mesmo estudante comentou sobre a produção de áudio e alguns *softwares* e aplicativos utilizados para criar a vinheta utilizada na abertura e encerramento dos programas da rádio:

*Pesquisadora:* Vocês gravam áudios pra passar na rádio?

*Estudante N° 02:* Não, não. Só foi feito no início a vinheta de abertura e final da rádio, só.

*Pesquisadora:* Quem fez essa vinheta?

*Estudante N° 02:* Um aluno com o professor

*Pesquisadora:* Qual o programa ou aplicativo utilizado para editar o áudio?

*Estudante N° 02:* Pelo que me falaram usaram o *Audacity* e o programa de editor de áudio da *Sony*, que eu agora não lembro o nome.

Já o Estudante N° 06, relatou, com maiores detalhes, como se deu esse processo de produção de áudio para a criação da vinheta, demonstrando que eram capazes de apropriar-se do áudio de terceiros e adicionar alterações:

*Pesquisadora:* O que é essa *mixagem*?

*Estudante N° 06:* *Mixagem* é, tipo, uma combinação e sons, tipo, igual eletrônica, sabe? Daí surgiu a vinheta. A vinheta da rádio é essa: Rádio Barão, música e

interação. Tanto que tem a vinhete inicial e vinhete final. E tem aquele barulho: tum, tum, tum que é uma vinheta, aí fez essa *mixagem* e juntou com a do Barão e fez uma só.

Outra informação importante foi relatada pelo Estudante N° 06, durante a entrevista, quando declarou que a sessão de avisos inserida na programação da Rádio Barão, às sextas-feiras, teve como inspiração a agenda cultural do SE1<sup>53</sup> exibido ao meio dia, o que demonstra que os estudantes eram capazes de se inspirar nas criações de terceiros para criar um novo conteúdo de áudio.

*Estudante N° 06:* [...] Toda sexta-feira é dia de avisos; a gente simulou tipo a TV Sergipe que toda sexta-feira tem a agenda cultural, então a gente tentou assimilar também com isso; aí na sexta-feira antes de começar a programação no *Mix*, uns cinco minutos, no máximo, a gente fala a programação, por exemplo: sábado vai ter o evento do clube de leitura que é de *HQ*, *Cosplay*; já avisaram pra gente e a gente vai divulgar.[...]

Outra fonte importante de produção de áudio utilizada pelos membros participantes deste projeto foram gravações no grupo de *WhatsApp* para enviar instruções de uso dos equipamentos ou resolução de problemas durante a operação da programação, como demonstra a fala do Estudante N° 06:

*Pesquisadora:* Mas vamos supor que um problema surge de repente e precisa ser resolvido naquele exato momento, como é que vocês se articulam pra resolver?

*Estudante N° 06:* Então, é por isso que a gente tem o nosso grupo de *WhatsApp*, foi até bom você falar sobre isso, porque tem dia que um ou outro falta, por exemplo, Castor pode faltar, eu posso faltar, aí no caso a gente já tem a nossa rede de comunicação que é o nosso grupo de *WhatsApp*, então a gente sempre tenta manter a comunicação o mais presente possível.

[...]

*Pesquisadora:* Em qual formato ele enviou essas instruções: vídeo, áudio ou texto?

*Estudante N° 06:* De áudio, porque se for por texto as vezes a pessoa tá um pouco desesperada e não tem aquela paciência de ler e por áudio acho que fica mais explicativo, é bem melhor, entendeu?

Diante das evidências apresentadas, foi possível perceber que os estudantes utilizavam artefatos midiáticos digitais e analógicos para produzir conteúdo de áudio, buscavam inspiração em terceiros para criar suas produções, editavam vinhetas usando *software* ou aplicativo de edição de som, criavam programas de rádio com base em roteiros

---

<sup>53</sup> Telejornal exibido de segunda a sábado pela TV Sergipe, canal 04 ou pelo portal G1 Sergipe.

planejados previamente e revisavam suas próprias criações e as de terceiros, sugerindo melhorias ou alterações.

#### 4.1.3 Produção de imagens e desenhos

De acordo com Scolari (2018b), embora na atualidade os jovens tenham mais meios e melhores condições para produzir conteúdo, as competências de produção não são inatas, por isso, faz-se necessária a promoção de atividades que motivem e empoderem os jovens para o aprimoramento destas competências que, muitas vezes, são desenvolvidas em espaços informais de aprendizagem e de forma intuitiva. Partindo desta hipótese, durante a pesquisa de campo, percebeu-se que a oficina de *HQ*<sup>54</sup> realizada pelo Clube de Leitura do CEBM, conforme descrito no item 3.4.3.2, configurou-se como uma oportunidade para o fomento deste tipo de competência voltada para a produção de desenhos e imagens. Isso ficou comprovado na declaração do Estudante N° 12 durante a entrevista:

*Pesquisadora:* Por que você escolheu a oficina de desenho?

*Estudante N° 12:* Eu tenho dificuldade de fazer um corpo, aí a moça que tava lá explicou como é que se faz. Eu comecei a desenhar ano passado assim... olhando uma foto e tentando reproduzir o mesmo desenho que eu sempre via na televisão bonito e eu queria ter um pra mim. Aí, ao invés de imprimir, eu queria tentar desenhar eu mesma, aí eu comecei a tentar desenhar e lá foi importante porque, como a menina tinha falado, quanto mais eu desenhar vai desenvolvendo o traço do desenho então fui aprendendo a como fazer o olho, o rosto, como fazer o rosto, eu fui aprendendo, o corpo... e eu gostei da oficina.

Neste evento, a pesquisadora percebeu um grande interesse dos estudantes por gêneros como *mangá*<sup>55</sup>, *HQ* e *anime*<sup>56</sup> que normalmente são pouco valorizados no processo de escolarização, mas que fazem parte do repertório cultural dos estudantes. As imagens abaixo ilustram a presença de muitos estudantes nesta atividade, bem como exemplos de suas produções.

---

<sup>54</sup> *HQ* é a forma como os fãs brasileiros apelidaram as histórias em quadrinhos.

<sup>55</sup> *Mangá* é o nome dado às histórias em quadrinhos de origem japonesa. A palavra surgiu da junção de dois vocábulos: “*man*” (involuntário) e “*gá*” (desenho, imagem). Ou seja, *mangá* significa literalmente “*desenhos involuntários*”.

<sup>56</sup> *Anime* ou *animê* é o nome dado, no Brasil, para o tipo de animação desenhada à mão e por computador originada do Japão. Os animes começaram a fazer bastante sucesso no Brasil a partir de meados da década de 1980. Entre os títulos mais populares está *Dragon Ball*, *Naruto*, *Cavaleiros do Zodíaco*, *Sakura Card Captor*, *Pokémon*, *Digimon*, *Sailor Moon*, *Death Note*, *One Piece* e vários outros. Disponível em: <https://www.significados.com.br/anime/>. Acesso em 25/05/2020.



Figura 08: Oficina e exposição de HQ do CEBM em 09/11/2019.

Fonte: @baraodemaui.official

Durante a entrevista, o Estudante Nº 12 comentou sobre seu interesse nessa área dizendo: *Sim, as páginas que falam sobre HQs, filmes, quadrinhos. Todo esse universo, eu sigo.* O Estudante Nº 08 também relatou sobre seu interesse: *Eu gosto de ler, eu gosto das histórias, dos quadrinhos, gosto do estilo de arte, das cores, dos diálogos, tudo.* O Estudante Nº 11 relatou seu interesse pelas séries e seu consumo de produtos relacionados a *animes*:

*Pesquisadora: Você segue as páginas dessas séries na internet?*

*Estudante Nº 11: Sigo, da The 100 e da Marvel.*

*Pesquisadora: Você costuma comprar roupas, livros... relacionados a essas séries?*

*Estudante Nº 11: Sim*

*Pesquisadora: O que você já comprou?*

*Estudante Nº 11: Livro, blusas, pulseira... sou apaixonada pela blusa da Marvel.*

Outro aspecto importante percebido pela pesquisadora, foi a relação de identidade que os estudantes manifestaram para com os personagens das séries de *HQ* e *animes*, quando durante a entrevista dois deles, ambos de cor negra, demonstraram essa identificação. A Estudante Nº 12 relatou sua admiração pela *Tempestade*, personagem fictícia de história em quadrinhos do *Universo Marvel Comics*, criado pelo roteirista Len Wein e pelo desenhista Dave Cockrum.

*Pesquisadora: O que é que lhe chama atenção, por exemplo, na Viúva Negra?*

*Estudante Nº 12: Ah, é a força dela e a determinação.*

*Pesquisadora: E na Tempestade?*

*Estudante Nº 12: Por ela ser uma das únicas personagens negras, ela também é um personagem forte [...]. Por ela ser negra eu acho a representatividade dela é... na sociedade é... pode ser mais forte.*

O Estudante Nº 01 também declarou sua identificação com o personagem *Static Shock* (Super Choque), inclusive se achando parecido fisicamente com ele. O *Static Shock* é um personagem americano criado por Dwayne McDuffie (escritor) e John Paul Leon (pintor), cujos quadrinhos foram publicados pela primeira vez em 1993, através da editora *Milestone Media*<sup>57</sup> que, posteriormente, fez um acordo com a *DC Comics* vendendo parcialmente os direitos de publicação do herói. Segue relato do Estudante Nº 01:

*Pesquisadora:* Quem é Super Choque?

*Estudante Nº 01:* É um personagem da *DC Comics* que fez bastante sucesso no desenho animado e tem um cabelo parecido com o meu.

*Pesquisadora:* Seu cabelo é uma homenagem ao personagem da série?

*Estudante Nº 01:* É, coincidiu de ser.

*Pesquisadora:* Você se acha parecido com ele?

*Estudante Nº 01:* É. Eu gosto dele.

As imagens a seguir revelam a aparência dos personagens citados pelo Estudante Nº 01 e Nº 12, respectivamente:



Figura 09: *Tempestade* - Personagem de *HQ* citada pela Estudante Nº 12

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/484629609896406393/>

Figura 10: *Super Choque*: Personagem de *HQ* e *anime* citado pelo Estudante Nº 01

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/522065781802399112/>

---

<sup>57</sup> De acordo com o site [nerdbbox.club](http://nerdbbox.club), o herói Super Choque (*Static Shock*) surgiu nos quadrinhos em 1993 pela *Milestone Media*, editora formada somente por artistas e escritores negros que tinha o objetivo de fortalecer a luta por igualdade, melhorando a representatividade das minorias nos quadrinhos da época. O nome do personagem tem relação direta com esta causa, pois *Virgil Ovid Hawkings* foi o primeiro afro-americano que cursou a faculdade de direito. Disponível em: <https://www.nerdbbox.club/post/super-choque> Acesso em: 02/072020.

O Estudante de N° 08, além de participar da entrevista, também se fez presente na oficina de desenho e suas produções foram colocadas em exposição. A seguir, temos, à esquerda, o desenho produzido pelo Estudante N° 08 e, à direita, a ilustração original do personagem chamado *Raditz*, da série de animação japonesa denominada *Dragon Ball Z*, produzida pela *Toei Animation* que teve como base a série de *mangá* *Dragon Ball* escrita por Akira Toriyama;



Figura 11: Desenho feito pelo Estudante de N° 08.

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Figura 12: *Raditz*, personagem da série *Dragon Ball Z*

Fonte: <https://www.zerochan.net/1009438>

Observando a imagem original e a produção do estudante, foi possível visualizar as mudanças realizadas bem como a diferença de estilo entre o *Anime* e o *HQ*, como alegou o Estudante N° 08 em seu depoimento:

*Pesquisadora:* Então, geralmente você desenha animes?

*Estudante N° 08:* É, eu pego a referência anime e passo ela pro estilo de *HQ*.

[...]

*Pesquisadora:* Quando você traz para os seus desenhos você copia o que eles estão fazendo? Como é que você faz?

*Estudante N° 10:* Não, eu ajusto. Eu faço no meu estilo de desenho.

Durante a explicação sobre a forma como criava seus desenhos usando como referência personagens de *animes*, o Estudante N° 08 esclareceu melhor os processos analíticos por ele utilizados para fazer alterações no original aplicando à referência o estilo

peçoal de desenho. Segundo ele, a técnica de desenho utilizada foi a *hachura*<sup>58</sup>, fazendo uso apenas de ferramentas analógicas, ou seja, caneta esferográfica azul e papel *sulfite*:

*Pesquisadora*: Como é que nascem as suas criações, seus desenhos?

*Estudante Nº 08*: Bom... exige um pouco de criatividade, um pouco não, muita criatividade, pelo traço, pela roupa, aí eu vou lá, olho a referência que eu quero, aí eu faço o esboço. O esboço seria como se fosse o esqueleto do desenho. Aí eu faço o esboço e tento passar o personagem, só que tento mudar o traço dele. Ele tá lá em *anime*, todo reto, aí eu tenho que passar ele em *HQ*, um contorno...uma silhueta mais redonda, menos quadrado.

Em outro momento da entrevista, esse mesmo estudante deixou claro sua percepção sobre aspectos técnicos relacionados aos gêneros *HQ* e *anime*, bem como sua capacidade de falar criticamente sobre suas produções, revisando-as e fazendo mudanças:

*Pesquisadora*: Qual o tipo de personagem que você gosta de desenhar?

*Estudante Nº 08*: Personagens de filmes, e as vezes eu pego um desenho de *anime* que é um traço bem diferente de *HQ*, um desenho japonês, e gosto de passar ele para um estilo de arte mais focado em *HQ*. Um olho puxado, eu tento botar o personagem de uma forma mais realista.

*Pesquisadora*: O que você chama de realista?

*Estudante Nº 08*: Acho que realista é mais... que parece mais com uma pessoa normal, tipo, se um personagem tiver assim em um filme, vamos trocar os estilos de arte, assim, mas só pra mim.

[...]

*Estudante Nº 08*: [...] Tem dias que eu não consigo desenhar com a caneta direito, aí eu vou lá olho uns vídeos, vou treinando... toda hora treinando pra depois de um tempo sair um desenho certo. Demora demais...

Uma evidência de criação de tirinhas, com cenário original, foi encontrada em uma atividade realizada pela professora de história na turma da 1ª série A<sup>59</sup>. A proposta foi que cada estudante fizesse a leitura do capítulo do livro didático que tratava sobre a história de Roma e, a partir disso, criasse um *HQ* recontando um dos tópicos da história. Segue imagem que ilustra o resultado da atividade.

---

<sup>58</sup> *Hachura* é uma técnica artística utilizada principalmente no desenho com o propósito de produzir um desenho linear no qual, tanto os espaços das linhas rabiscadas como a espessura e qualidade entre elas acompanhem as formas do desenho e que promovam o efeito sombreado. Disponível em <https://laart.art.br/blog/hachuras-desenho/>. Acesso em 25/05/2020.

<sup>59</sup> Embora esta atividade não tenha feito parte do planejamento inicial da pesquisa de campo, ela foi inserida na análise porque este estudante fez parte da oficina de *HQ* promovida pelo Clube de Leitura do CEBM em 09/11/2019.





Figura 13: Atividade de *HQ*, desenvolvido na disciplina de história pelo estudante da 1ª série A  
 Fonte: Arquivo pessoal da professora de história do CEBM em 21/10/2019

Como pode ser observado, o estudante criou um *HQ* tomando como base a lenda da mitologia romana<sup>60</sup> sobre a fundação da cidade de Roma. Neste exemplo, podemos constatar a utilização de ferramentas analógicas para criação dos desenhos, além da capacidade de planejar e organizar a estrutura do texto de forma coerente com as imagens que são competências relacionadas tanto à produção escrita quanto à produção de desenhos e imagens.

Outro exemplo de evidência do objeto de estudo relacionado à produção de imagens e desenhos foi encontrado durante a Semana do Talento Estudantil. Neste evento, houve um dia dedicado a exposição de materiais artesanais produzidos pelos estudantes, conforme descrito no item 3.4.3.3. A estudante da 1ª série A, participou expondo seus quadros 100% ecológicos exibindo temas variados, inclusive relacionados a séries de *animes*, ícones e expressões emblemáticas presentes na mídia. A ilustração a seguir demonstra alguns produtos:

<sup>60</sup> Segundo a mitologia romana, Rômulo e Remo são dois irmãos gêmeos, um dos quais, Rômulo, foi o fundador da cidade de Roma e seu primeiro rei. Conta a lenda que Rômulo e Remo eram filhos do deus grego Ares, ou Marte, seu nome latino, e da mortal Reia Sílvia (ou *Rhea Silvia*), filha de Numitor, rei de Alba Longa. Fonte: <https://www.sohistoria.com.br/lendasemitos/romuloeremo/#:~:text=Segundo%20a%20mitologia%20romana%2C%20R%C3%B4mulo,Numitor%2C%20rei%20de%20Alba%20Longa> Acesso em: 02/08/2019.





Figura 14: Quadros expostos pela aluna da 1ª série A  
 Fonte: @radiobarao.official e @imaginequadrosaju

Nestas imagens, podemos perceber que a estudante se inspirou em imagens de terceiros para criar novas possibilidades, transformando-as em obra de arte e utensílios, usando ferramentas analógicas como prego e linhas.

A expressão *GRL PWR*, forma reduzida de *Girl Power*<sup>61</sup>, presente em um dos quadros, demonstrou que a estudante conhecia o significado desta expressão, símbolo do empoderamento feminino. Da mesma forma, a imagem de *Frida*<sup>62</sup>, também presente em seus quadros, revelou essa consciência sobre as questões relacionadas às mulheres. Os filmes também se fizeram presentes através de um quadro que trazia a marca característica do *homem-morcego*, o *Batman*; um outro que trazia o nome da franquia *Star Wars*<sup>63</sup>, e outro, a imagem de um de seus personagens, o *Darth Vader*.

Quanto ao uso de ferramentas digitais para criação/produção de imagens, foram várias as evidências encontradas na observação *on-line*. Destacou-se aqui os logotipos criados pelos estudantes e professores para a divulgação dos projetos desenvolvidos no CEBM, através do uso de computadores e *smartphones*, no aplicativo chamado *Canva*.

<sup>61</sup> A expressão *Girl Power* tornou-se popular em meados da década de 1990, através de um grupo britânico de música pop, chamado *Spice Girls*. A frase expressa um fenômeno cultural da década de 1990 e início da década de 2000 e está ligada também à terceira onda do feminismo. Ela é usada como sinônimo de poder feminino, independência e autossuficiência.

<sup>62</sup> Magdalena Carmen Frida Kahlo y Calderón (1907-1954) foi uma importante pintora mexicana à frente de seu tempo. Foi redescoberta pelos movimentos feministas como símbolo de liberdade, como alguém que confrontou em seu modo de vida e em sua obra os padrões de gênero da época em que viveu. Suas obras exaltavam a nacionalidade e autenticidade de sua história pessoal.

<sup>63</sup> *Star Wars*, conhecida no Brasil como Guerra nas Estrelas, é uma franquia do tipo *space opera* (novela espacial) estadunidense criada pelo cineasta George Lucas que conta com uma série de nove filmes de fantasia científica e dois *spin-offs* (derivado de uma ou mais obras já existentes).



Figura 15: Logotipos criados para divulgação de eventos do CEBM  
Fonte: @baraodemaua.oficial

Outra forma de produção de imagens e figuras muito comum observada entre os estudantes foram os *memes*<sup>64</sup>. Torres (2016, pg.60), citando a pesquisadora em comunicação digital e professora da Faculdade Cásper Líbero, Janaíra França, conceitua os *memes* como:

[...] apropriações temáticas que vão desde o humor sobre amenidades até assuntos como política e economia, e que têm, na maioria das vezes, mensagens de compreensão fácil e rápida. Some a isso a facilidade de publicação e o compartilhamento, sobretudo pelas redes sociais, e teremos a viralização<sup>65</sup> do conteúdo (TORRES, 2016, pg.61)

Ainda de acordo com Torres (2016), no contexto da cultura digital, os *memes* podem ter origem em fontes diversas (discursos, falas, costumes, furos jornalísticos, fatos engraçados, personagens políticos etc.) e formatos também variados (imagem, vídeo, frase, ideia, música, gifs etc). Deste modo, imagens simples, montagens deliberadamente cômicas, quadrinhos e tirinhas podem se espalhar entre vários usuários rapidamente, através principalmente das redes sociais.

<sup>64</sup> O termo *meme* foi cunhado pelo zoólogo Richard Dawkins em sua obra *O gene egoísta*, de 1976, para fazer uma comparação com o conceito de gene. Deste modo, para Dawkins, *meme* seria “uma unidade de transmissão cultural, ou de imitação”, ou seja, tudo aquilo que se transmite através da repetição, como hábitos e costumes dentro de uma determinada cultura (TORRES, 2016, pg. 60).

<sup>65</sup> O termo *viralização* foi tomado por empréstimo da biologia onde se remete a algo que se espalha de maneira contagiosa, infectando e se disseminando rapidamente (TORRES, 2016, pg. 60).

Na experiência do CEBM, verificamos que a criação de *memes* se dava por meio de aplicativos próprios para *smartphone*, como, por exemplo, *Instameme* e *Meme Maker*, com disseminação através do *Instagram* e do *WhatsApp* que, de acordo com o levantamento feito através do questionário, são as mídias sociais mais acessadas pelos estudantes, como demonstra o gráfico a seguir.

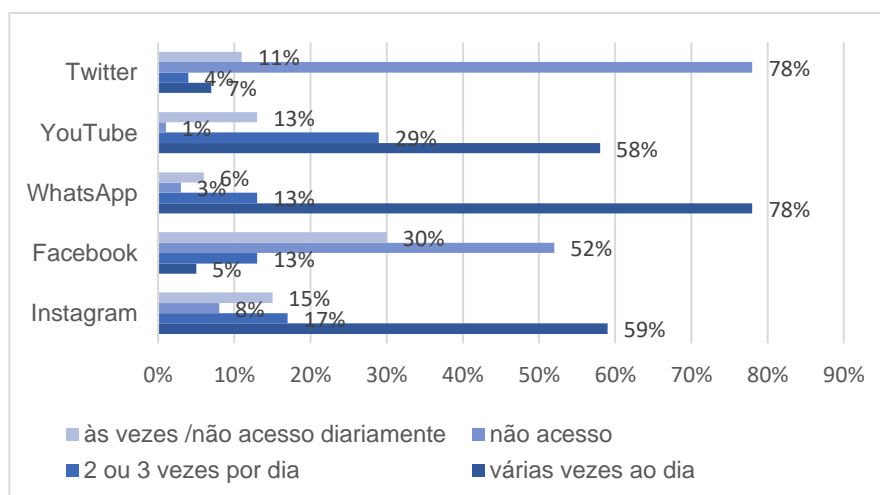


Gráfico 08 – Questão nº 16 - Indique a frequência com que acessa cada uma das plataformas abaixo.  
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Corroborando com esta informação, o Estudante Nº 07, comentando acerca do tipo de vídeos que criava, relatou onde postava seus *memes* dizendo: *É... comédias, memes... essas coisas, postava no meu Instagram, mas cansei de fazer*. O Estudante Nº 01, quando questionado pela pesquisadora sobre a criação de *memes* também comentou que fazia uso das redes sociais para compartilhá-los, como demonstrou a seguinte afirmação: *[...] no primeiro ano, eu fazia bastante memes para uma página do Facebook*<sup>66</sup>.

Outro aspecto importante a ser destacado sobre os *memes* foi a capacidade dos estudantes de perceberem elementos que os caracterizam como reutilização, viralização, comicidade e temporalidade (TORRES, 2016), conforme demonstrado no depoimento do Estudante Nº 15 quando questionado sobre o que seria um *meme*: *É... um... um instrumento que traz a realidade, mas com humor. Tenta usar a realidade só que de forma humorada, de descontrair, entendeu? Uma forma de descontração mesmo*. Já o Estudante Nº 01

<sup>66</sup> Considerando que o aluno em 2019 cursava a 3ª série do ensino médio, neste caso ele está se reportando ao ano de 2016 quando cursava a 1ª série do ensino médio.

comentou sobre como se dava seu processo de criação do *meme*: *Então, normalmente o pessoal usa o que tá com mais destaque na internet, por exemplo, hoje em dia, você vê tudo sobre “caneta azul”. Aí eu fico olhando o vídeo de “caneta azul” e penso em alguma forma, em algo engraçado que podia tirar dali... aí eu crio um meme.*

Durante a observação *on-line*, a pesquisadora encontrou outra evidência de produção em forma de *meme*, que foi viralizada em contas alternativas<sup>67</sup> de *Instagram* dos estudantes do CEBM, conforme imagem a seguir:



Figura 16: *Meme* criado por estudantes e divulgado no *Instagram*  
Fonte: @memebarao

Esta imagem reflete uma situação muito comum no CEBM. Com frequência, alguns professores faziam queixas ao setor de orientação educacional sobre o uso de fones de ouvidos pelos estudantes durante as aulas, os quais, geralmente, escutavam músicas. Consideravam esse fato como falta de respeito e como algo prejudicial à aprendizagem, posto que a atenção do estudante ficava dividida entre o que estava sendo dito e ouvido.

É claro que a “falta de interesse” do estudante poderia ser atribuída a diversos fatores, no entanto, o texto que complementa a imagem faz referência a uma aula específica: *Aula*

---

<sup>67</sup> Contas criadas no *Instagram*, pelos estudantes, para produção e disseminação de conteúdo extraoficial relacionados à escola entre seus grupos. Durante a observação *on-line*, foram encontradas várias destas contas com perfil privado e alguns públicos como, por exemplo: @barão\_bugs; @baraobug2020; @baraonewsoficial; @memesbaraoofc; @subm\_gang; @baraoofense; @corpo.baraodemaua; @barão\_nuds; @baraobugs; @barão\_noticia; @menota.bm.

*chata*: A, ou seja, não são todas as aulas. De acordo com as observações realizadas, esta frase denuncia aquilo que Black, Castro e Lin, (2015) chamou de “dissonância digital” ou o fato apontado por Veem e Vrakking (2009) quando afirmam que, se a escola (ou a aula) não for desafiadora, corre o risco de tornar-se desinteressante.

Diante das evidências apresentadas, foi possível perceber que os estudantes utilizavam ferramentas digitais e analógicos para produzir desenhos e imagens, buscavam inspiração em personagens de séries de *HQ* e *animes*, ícones e expressões emblemáticas presentes na mídia para suas produções, fazendo alterações, sugerindo melhorias e revisando suas produções e as de terceiros.

#### 4.1.4 Produção de Fotografia

Durante a pesquisa de campo no CEBM, verificou-se que a produção de fotografias ocorria exclusivamente pelo *smartphone* e que os estudantes faziam edição em aplicativos próprios para celular. Observou-se também que a disseminação do material produzido ocorria, sobretudo, através do *Instagram* e do *WhatsApp*. Essas informações corroboraram com o resultado exibido no Gráfico nº 08, apresentado na sessão 4.1.3, onde se constatou que, dos 111 estudantes que responderam ao questionário, 78% alegou acessar o *WhatsApp* várias vezes ao dia e 59% alegou acessar o *Instagram* na mesma condição. Já nas entrevistas, os 16 estudantes investigados confirmaram que essas eram as redes sociais mais usadas por eles regularmente; além do *YouTube*<sup>68</sup>.

Apesar de produzirem um volume incalculável de fotografias, durante as entrevistas, percebeu-se que os estudantes tinham preocupações em relação à aparência pessoal, razão pela qual utilizavam aplicativos para edição das fotos antes de publicarem nas redes sociais. Em relação a essa preocupação, quando questionado sobre o critério utilizado para decidir se compartilhava ou não uma fotografia pessoal, o Estudante Nº 03 declarou: *Ah, se a foto ficou boa, eu compartilho. Se a foto não ficou boa, eu simplesmente deixo no celular ou apago*. Esta mesma preocupação foi exposta pelo Estudante Nº 01: *Faço[edição], porque eu acho que a foto natural da câmera fica um pouco estranha, aí eu corrijo as cores, eu deixo mais roxa, verde, rosa, eu destaco as cores*.

---

<sup>68</sup> Detalhado no item 4.1.5

Em relação às ferramentas utilizadas para edição das fotografias, o Estudante N° 06 destacou:

*Estudante N° 06:* [...] em questão de edição tem o *InShot* que eu uso bastante pra fazer destaque de arrobas e tal, ou então botar aquele filtro que seja um filtro mais nítido que dê uma imagem mais ampla, entendeu? Ou então também tem o *Quik* que é mais pra junção de fotos, colagem de fotos, bem legal ele.

Já o Estudante N° 11 relatou:

*Pesquisadora:* Qual o editor de fotos que você usa?

*Estudante N° 11:* O do próprio *Insta*.

*Pesquisadora:* Que tipo de ajuste ou edição você costuma fazer?

*Estudante N° 11:* Iluminação e um negocinho pra focar e desfocar, só isso.

Essas declarações reafirmam os dados obtidos pelo levantamento feito acerca das plataformas usadas regularmente pelos estudantes, em que foi possível verificar que 55,9% utilizavam *softwares* e aplicativos para edição de fotos, como demonstrado no gráfico a seguir:

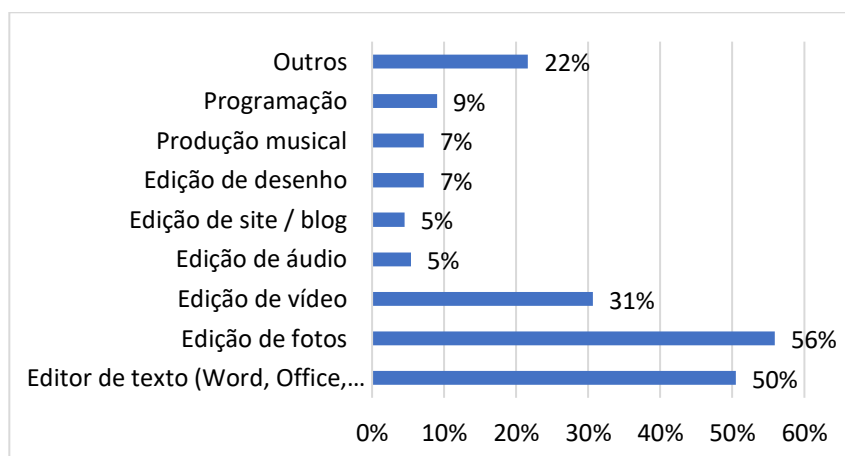


Gráfico 09: Questão n° 14 – Quais plataformas você usa regularmente?

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Interessante observar que, além da preocupação com a imagem pessoal, os estudantes também revelaram apreensão em relação ao uso indevido das fotografias. A Estudante de N° 16 demonstrou cuidado com aspectos relativos à autoexposição:

*Pesquisadora:* Que tipo de preocupação você tem quando você vai postar alguma coisa no *Instagram*?

*Estudante N° 16:* [...] Tipo, se eu não tô me exibindo demais e tal, porque tinha um tempo que as pessoas estavam, tipo, se postasse uma foto de corpo, fazia montagem e deixava a pessoa, tipo, pelada, né? Aí, tipo, eu não sou muito de postar foto de corpo, entendeu? É mais de rosto, assim, *selfie*...

Outra preocupação expressa pelos estudantes em relação às fotografias foi o planejamento quanto à composição do cenário a ser retratado; sempre procuravam paisagens ou situações originais para expor. Nas entrevistas, essa situação foi declarada pelo Estudante Nº 11 quando afirmou: *Ah, eu posto mais fotos da natureza. Tipo, eu na natureza. Sempre são assim, eu e uma paisagem atrás.* O Estudante Nº 07 também demonstrou preocupação em relação ao cenário quando declarou: *O local, eu sempre tiro fotos em lugares bonitos, paisagens, sabe? Praias, viagens, essas coisas quando eu viajo.* A Estudante Nº 16 também expressou essa preocupação: *Eu não posto muita coisa no Instagram, mas, quando eu posto, tipo, um exemplo: eu vou a um lugar e eu acho tal cenário bonito, aí eu vou lá e coloco [...].*

A apropriação de fotos de terceiros para fazer alterações foi uma atividade verificada na observação *on-line* e confirmada pelos estudantes durante as entrevistas. No grupo de *WhatsApp* da Rádio, circulavam figurinhas criadas por eles, através de aplicativos próprios para celular, a partir de fotografias de colegas de turma e professores, como explicitado pelo Estudante Nº 15:

*Estudante Nº 15: [...] E pra figurinha de WhatsApp, é... tem aplicativo apropriado para isso. Você utiliza a imagem e recorta, fazendo figurinha, aí já utilizei fazendo figurinhas de alguns amigos próximos.*

*[...]*

*Estudante Nº 15: Geralmente, de coisas que eu vejo que são engraçadas, por exemplo, a expressão facial de alguns amigos. Aí, eu vejo que é engraçado, e pego e faço uma figurinha, e aquilo se torna uma coisa que se utiliza pra... a depender do contexto de uma conversa, por exemplo, o WhatsApp, você pode aplicar aquela figurinha com a própria pessoa que você fez, entendeu? Pra brincar e descontrair, tirar um pouco da seriedade.*

Uma demonstração desta atividade foi encontrada no grupo de *WhatsApp* da Rádio Barão, em que foram compartilhadas figurinhas (*sticker*) feitas a partir de fotografias dos professores de Química, Sociologia e Português, conforme imagens a seguir:



Figura 17: Figurinhas criadas pelos estudantes a partir de fotos dos professores<sup>69</sup>

Fonte: Grupo de *WhatsApp* da Rádio Barão

Durante a Semana do Talento Estudantil, realizada pelo CEBM, a equipe de estudantes da Rádio Barão fez o registro fotográfico do evento, selecionou, editou e postou as fotos no *@radiobarao.official*, sob a supervisão do professor de Espanhol, conforme depoimento do Estudante N° 06:

*Estudante N° 06:* [...] Questão de edição, são três pessoas na edição, eu, meu amigo Rodrigo que é do 9° A, da tarde e Thiago que é do 2° C, da manhã.

Pesquisadora: O que vocês fazem nessa edição?

*Estudante N° 06:* Edição de fotos [...] Exemplo, no projeto do show de talentos [Semana do Talento Estudantil] a gente fez uma edição bem legal, tipo, fez IGTV, fez um vídeo bem explicativo e ficou bem legal também. Edição das fotos do evento... tá tudo no insta da rádio.

Nesta atividade, os estudantes reuniram uma série de habilidades que fazem parte das competências de produção e modificação de fotografias. As fotos a seguir demonstram exemplos da sessão feita pelos estudantes, bem como aspectos relacionados ao enquadramento, uso de filtros, fazer colagens, criar álbuns e uso de aplicativos e *softwares* próprios para celular.

---

<sup>69</sup> O uso das imagens foi resguardado mediante assinatura de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido pelos professores citados.





Figura 18: Semana do Talento Estudantil  
 Fonte: @radiobarao.oficial

As evidências apresentadas demonstraram que o artefato utilizado pelos estudantes para fotografar era o *smartphone*. Para melhorar a aparência pessoal, faziam uso *software* e aplicativos para edição, colocando filtros e fazendo retoques nas fotos. Demonstravam preocupações com aspectos técnicos, como o enquadramento das cenas, focar e desfocar objetos, visão em perspectiva e profundidade. Além disso, planejavam cenas originais e apresentavam preocupações quanto à composição do cenário a ser retratado. A apropriação de fotos de terceiros para fazer alterações também foi uma atividade verificada entre eles.

#### 4.1.5 Produção de Vídeo

A pesquisa realizada por Scolari (2018b) com estudantes de diferentes contextos revelou que, ao lado da televisão, o *YouTube* foi o meio com maior presença no dia a dia dos jovens. Condição semelhante a esta também foi observada no contexto do CEBM, conforme dados levantados pelo questionário. Um forte indício deste fato foi demonstrado no Gráfico nº 08, em que 58% dos estudantes declararam acessar essa plataforma várias vezes ao dia e 29% declararam acessar 2 a 3 vezes por dia. Outro dado que corrobora com essa informação foi apresentado na questão de nº 18, item C: *Eu gosto de assistir canais no YouTube*; em que 62,2% dos estudantes alegaram concordância total e 24,3% concordância parcial, conforme gráfico a seguir.

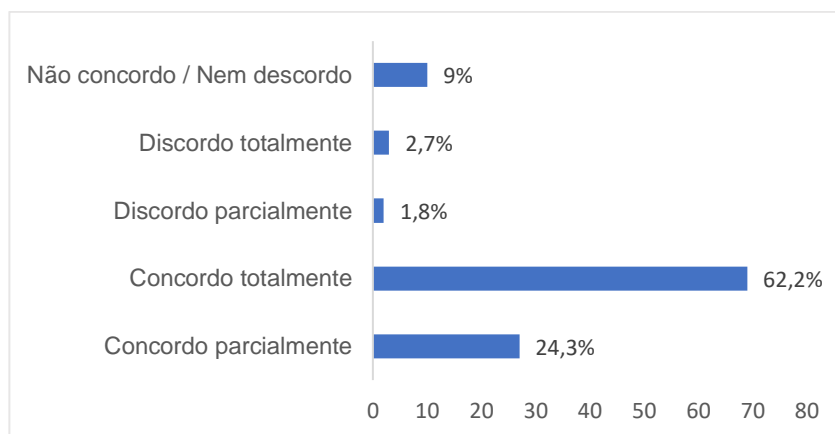


Gráfico 10: Questão nº 18: Eu gosto de assistir canais no *YouTube*  
 Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Outra constatação importante foi o fato de que, assim como na pesquisa original, no contexto do CEBM, o *YouTube* também desempenhava diferentes funções no cotidiano dos estudantes: entretenimento, informações e conhecimento (Scolari, 2018b).

De fato, no gráfico nº 11, gerado pelo *Word Cloud Generator*, a partir da questão de nº 24: *O que mais me interessa no YouTube é ...* dentre as 157 palavras citadas, músicas apareceu 31 vezes, *Gameplays* 11 vezes, tutoriais 08 vezes, aulas 07 vezes, entretenimento 06 vezes, seguidas por jogos, *clipes*, filmes, documentários e notícias, cada uma 3 vezes. O que demonstrou que a predominância dos acessos era para o entretenimento, embora as outras funções também se fizeram presentes, conforme gráfico a seguir:



Gráfico 11: Questão de nº 24: O que mais me interessa no *YouTube* é ...  
 Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nos depoimentos dos estudantes, durante as entrevistas, também foi possível perceber essas funções elencadas por Scolari (2018b) para *YouTube*.

Em relação ao entretenimento (assistir vídeos engraçados, ouvir música, seguir outros usuários), encontramos relatos do tipo:

*Estudante Nº 01:* Eu... eu busco, praticamente, vídeos engraçados sobre pessoas jogando. Que tem vários canais do *YouTube* que pegam momentos de uma pessoa de uma live que sai jogando e é aquele momento engraçado, aí dá pra rir

*Pesquisadora:* Você segue alguém no *Instagram*?

*Estudante Nº 11:* Sigo.

*Pesquisadora:* Quem? Alguma celebridade?

*Estudante Nº 11:* Ah, vários. Tipo, Carlinhos, tipo Rafael, tipo Isa, Whindersson Nunes, Tirulipa, Maria...

Em relação à obtenção de informações, no Gráfico nº 06, observou-se que o *Youtube* foi considerado como fonte de informação por 58,6% dos estudantes.

Durante as entrevistas, percebeu-se que utilizam essa mídia social para adquirir conhecimento sobre assuntos de interesse pessoal, conforme depoimentos:

*Pesquisadora:* Como você aprendeu a jogar o *Arena of valor*?

*Estudante Nº 03:* É porque tem alguns jogos que quando você entra você já começa com o tutorial. [...] Só que nem sempre eu aprendo vendo tutorial, eu tenho que ir no *YouTube* pra ver como é que funciona algumas coisas que eu não entendi.

Ou ainda,

*Pesquisadora:* Onde você buscou informações sobre desenho de roupas?

*Estudante Nº 10:* No *YouTube*. Eu botei *croquis*, aí apareceu lá, aí eu fui treinando, até que eu peguei o jeito de fazer os desenhos, aí comecei fazer.

E, também, sobre assuntos escolares conforme relatado pelo Estudante Nº 09: *É porque é assim... as vezes os professores passam coisas pra gente estudar em casa, aí às vezes você não entende na aula, aí eu assisto videoaulas no YouTube*. É relatado, além disso, pelo Estudante Nº 12: *[...] que teve até um trabalho que eu usei até o YouTube pra pesquisar que foi o trabalhando de Biologia, tinha que criar uma maquete aí eu fui assistindo os vídeos para criar a maquete [...]*.

Uma experiência de produção de vídeo muito interessante foi relatada pela Estudante Nº 09, quando comentou sobre a iniciativa dos próprios estudantes para criar videoaulas explicando conteúdos uns para os outros, utilizando *smartphone* e aplicativos próprios para

isso: [...] *têm vídeos que eu tenho de amigos que eles fazem pra um explicar para o outro, aí manda no WhatsApp, eu acho bom também ou então até mesmo tem a ligação de vídeo do WhatsApp.*

Além dessas experiências pessoais, durante a pesquisa de campo, verificou-se que os estudantes também produziam vídeos para as atividades propostas pelos professores em suas disciplinas. O exemplo tomado para análise foi o FESTMAT, promovido pelo professor de Matemática, conforme descrito no item 3.4.3.4. As imagens abaixo mostram o momento da culminância do evento.



Figura 19: Culminância do FESTMAT

Fonte: @barao.oficial

As orientações sobre o processo de produção foram as seguintes: o vídeo deveria ser gravado com celular, ter duração entre 3 e 5 minutos, conter uma abertura, a resolução de uma questão sobre o assunto definido para cada grupo e os créditos. Conforme consta no Diário de Campo (Apêndice G), os estudantes buscaram inspiração em videoaulas de Matemática do *YouTube* para a realização desta atividade. Para produção dos *slides*, todos os estudantes fizeram uso de um aplicativo chamado *Canva*. Já para a produção e edição dos vídeos, utilizaram o *VídeoShow* e o *InShot*.

O primeiro vídeo exibido foi sobre Equação de Circunferência. Na abertura, havia um fundo musical instrumental enquanto os nomes dos membros da equipe, do professor e o assunto eram exibidos; em seguida, usaram uma vinheta que fazia uma contagem regressiva para o início da exibição da resolução da questão. Após a abertura, surgem as mãos de um estudante escrevendo, com caneta esferográfica azul, em uma folha de caderno,

narrando a resolução de uma questão matemática. Ao término da resolução da questão, foi dado um *zoom* na folha de caderno e os créditos passaram a ser exibidos.

O segundo vídeo foi sobre a distância entre dois pontos. Na abertura, foi exibido um *slide* com o nome da equipe, do professor e do assunto; em seguida, uma vinheta muito usada na abertura de filmes da *Metro-Goldwyn-Mayer* (MGM) que exibia um leão rugindo. Depois, surgiu a imagem das mãos de um aluno resolvendo uma questão matemática em uma cartolina branca, escrevendo com canetas coloridas. Ao término da resolução, surgiram os créditos acompanhados por um fundo musical que imitava o som de alguém digitando.

O terceiro vídeo foi sobre a distância entre ponto e reta. Na abertura, foram exibidos dois *slides*, um com o nome da equipe e outro com o nome do assunto; esqueceram de colocar o nome do professor. Havia uma música instrumental de fundo. Na sequência, usaram a vinheta dos plantões de notícia da rede globo. Depois, surgiu a imagem das mãos de um aluno resolvendo uma questão matemática em uma folha de caderno com caneta esferográfica azul. Ao término da resolução, surgiram os créditos acompanhados pela vinheta dos plantões de notícia da rede globo.

O quarto e último vídeo foi sobre paralelismo. Na abertura, foi exibido um *slide* com o nome da equipe, do professor e do assunto. Esse grupo não usou nenhuma vinheta e já foi direto para a apresentação da questão. No vídeo, apareciam as mãos de um aluno resolvendo e narrando a forma de resolução da questão. Ele usou uma folha de papel sulfite branca e caneta esferográfica azul. Os créditos surgiram em seguida acompanhados com um fundo musical instrumental.

Durante a exibição dos vídeos, percebeu-se que as diferenças na qualidade das imagens estavam relacionadas à resolução da câmera de cada aparelho celular utilizado, contudo, foi possível observar que, apesar de muito simples, os vídeos demonstravam um esforço dos estudantes em procurar elementos que pudessem enriquecer as produções, como, por exemplo, as vinhetas, o fundo musical, os créditos etc.

Ao final das apresentações, o professor franqueou a palavra aos estudantes para que cada grupo falasse sobre a dinâmica de realização do trabalho. De modo geral, os estudantes dividiram as tarefas da seguinte forma: o que mais dominava o conteúdo escolheu e resolveu a questão, o que falava melhor gravou e narrou, outro filmou e editou as imagens, outro procurou a música e a vinheta, outro criou os *slides* para a abertura e créditos.

As evidências apresentadas demonstraram que os estudantes utilizavam o *smartphone* para criar vídeos, fazendo uso de *software* e aplicativos para filmar e editar suas

produções. Além disso, constatou-se que eles planejavam e organizavam seus vídeos, revisavam suas próprias criações, tomavam as criações de terceiros como inspiração para seus vídeos e apropriavam-se em parte de vídeos de outras pessoas fazendo alterações e usando conforme suas necessidades.

#### 4.1.6 Produção de *cosplay* e fantasias

A busca de evidências sobre a competência de produção relacionadas a *cosplay* e fantasias foi realizada no evento promovido pelo Clube de Leitura do CEBM, conforme fora descrito do item no 3.4.3.2.

No levantamento realizado no CEBM, na questão de nº 19, item h – *Eu gosto de cosplay* – dos 111 estudantes investigados, apenas 10% concordaram totalmente com esta afirmação e 12% concordaram parcialmente. Isso demonstra que há um baixo nível de interesse dos estudantes em “travestir-se” ou imitar comportamentos típicos de um determinado personagem, conforme demonstrado no gráfico a seguir.

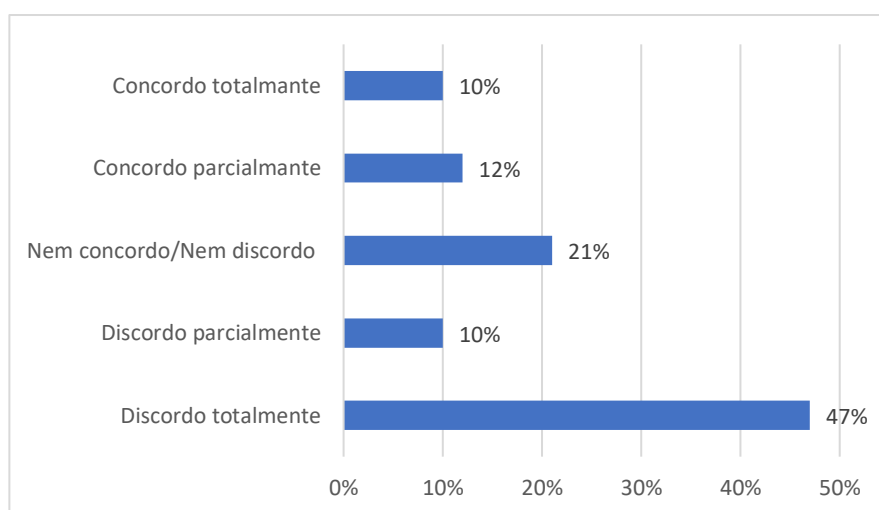


Gráfico 12: Questão nº 19 item h – Eu gosto de *cosplay*

Fonte: Elaboração da pesquisadora

No entanto, durante as entrevistas, percebeu-se que, embora a prática de fantasiar-se não fosse tão popular entre os estudantes, o tipo de envolvimento com esta arte variava muito entre eles. Alguns apenas seguiam e admiravam os personagens (quadrinhos, séries e filmes), mas não se fantasiavam, como é o caso do Estudante Nº 08 que declarou: *Não, eu acompanho*

*cosplay*, mas eu não sou de me vestir. Já o Estudante Nº 12 manifestou um grau de envolvimento que demonstrava admiração e desejo de fantasiar-se dizendo:

*Pesquisadora:* Mas, sente vontade de se vestir como qual personagem?

*Estudante Nº 12:* Eu tenho vontade de me vestir como a Viúva Negra ou a Tempestade.

*Pesquisadora:* O que é que lhe chama atenção, por exemplo, na Viúva Negra?

*Estudante Nº 12:* Ah, é a força dela e a determinação.

Um nível mais profundo de envolvimento com o *cosplay* foi detectado no depoimento do Estudante Nº 05 ao conceituar *cosplay* e declarar que, além de se fantasiar, também imitava os comportamentos do personagem:

*Estudante Nº 05:* *Cosplay* é a arte de você se transformar, as vezes assumir a personalidade daquele seu personagem favorito. É... meu personagem é um tanto peculiar por causa que eu imito muito o *Coringa*, mas não por gostar da metodologia dele suicida, aloprado, mas porque ele é desconstrutor de uma sociedade de tantos porquês e isso me atrai de certa forma. Então... as vezes eu imito ele, imito falas, é... teve um evento aqui próprio da escola que eu vim de *Coringa*, pintei o cabelo, coisa e tal e vim imitando ele.

A oficina de *cosplay* reuniu estudantes fantasiados, curiosos e interessados no assunto. Durante a oficina, vários personagens de filmes, séries e quadrinhos foram identificados: Maria Sanguinária, também conhecida como a Loira do Banheiro e *Blood Mary*; a Noiva Cadáver, personagem de animação; *Arlequina*, conhecida como a mulher do Coringa; *Darth Vader*, da série *Star Wars*; *Akiko*, anime japonês; *Dabi*, da série *Boku No Hero*, mangá japonês; *Lucian*, personagem do jogo *League of Legends*; *Boo*, personagem do filme *Monstros S.A.*; *Asta*, da série *Black Clover*, mangá japonês; e outros mais conhecidos como *Harry Potter*; *Coringa*, *Caça-fantasmas*, *Palhaço Assassino* e *Salsicha*. Apesar da diversidade de personagens, verificou-se a predominância de um vilão do cinema, o *Coringa*, três alunos fantasiados. A imagem a seguir ilustra momentos da oficina:





Figura 20: Participantes da Oficina de *Cosplay* do CEBM em 09/11/2019.

Fonte: @clubedeleitura.bm

Durante as apresentações, quando cada estudante falou sobre seu personagem, um dos participantes da oficina relatou que, quando era criança, não gostava de super-heróis e disse a razão pela qual se identificava com o Coringa: *“porque ele é um sujeito polêmico e meio louco, não liga para as convenções sociais e eu também gosto de me sentir assim”*. Outra estudante, também caracterizada de Coringa, aproveitou a oportunidade para falar sobre sua identificação com o personagem dizendo: *“Você pode gostar do jeito polêmico, diferente, mas não podemos concordar com seus atos; o coringa é um psicopata, e ele mata pessoas, devemos saber separar as coisas”*.

Durante o desfile, os estudantes exibiram suas fantasias, inclusive as que foram confeccionadas pelos próprios estudantes, utilizando materiais alternativos, tomando terceiros como inspiração, conforme as imagens a seguir:





Figura 21: Participantes da Oficina de *Cosplay* do CEBM em 09/11/2019.  
Fonte: @clubedeleitura.bm

Da esquerda para a direita, a primeira imagem, demonstra a utilização de EVA verde para a composição do terno inspirado no *Coringa*, interpretado por Heather Ledger, no filme “*Batman – O Cavaleiro das Trevas*” em 2008. A fantasia foi confeccionada pelo próprio estudante e complementada com a maquiagem que trazia um detalhe do sorriso no dorso de uma das mãos. Na segunda imagem, à direita, temos uma fantasia inspirada na protagonista do filme “*A Noiva Cadáver*” (*Corpse Bride*), animação em *stop motion*<sup>70</sup> de 2005, produzido por Tim Burton e dirigido pelo mesmo em companhia de Mike Johnson. O estudante alegou o fator econômico para justificar a utilização de TNT na confecção de seu traje. A inovação ficou por conta da inclusão da cor vermelha na gola ombro a ombro do vestido e na faixa usada na cintura.

A confecção e todo o processo de montagem de um autêntico *cosplay* requer tempo, dinheiro e uma grande motivação interna. Além disso, nem todo mundo possui habilidades para desenhar, confeccionar e montar uma fantasia. Durante o desenvolvimento da oficina de *cosplay*, uma estudante declarou que sua fantasia tinha sido planejada por ela, mas confeccionada por um *cosmaker*<sup>71</sup>. A figura a seguir apresenta detalhes desta fantasia:

<sup>70</sup> *Stop Motion* é uma técnica de animação onde os modelos (objetos ou pessoas) são movimentados e fotografados quadro a quadro.

<sup>71</sup> *Cosmakers* são pessoas que confeccionam as roupas usadas pelos *cosplayers*.



Figura 22: Estudante caracterizada de *Cosplay*

Fonte: @baraodemaua.oficial

Figura 23: Coringa no filme “Batman – O Cavaleiro das Trevas” em 2008.

Fonte: <https://www.deviantart.com/icesane/art/Heath-Ledger-Joker-158945642>

Fazendo uma comparação com a caracterização original do personagem, a estudante declarou que, por opção, mudou a cor do colete para amarelo e a camisa para verde, pois assim ficaria “mais brasileiro”, além disso acrescentou uma flor amarela na lapela para dar um toque feminino, já que o personagem era masculino.

Outra adaptação interessante foi verificada em mais duas estudantes fantasiadas de personagens de *HQ*, como observa-se nas imagens abaixo:



Figura 24: Estudantes caracterizadas de *Cosplay*

Fonte: @baraodemaua.official

Figura 25: *Akiko*

Fonte: <https://www.pinterest.de/pin/637611259736149930/>

Figura 26: *Debi*

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/493073859201999306/>

Da esquerda para a direita, a primeira estudante escolheu fantasiar-se de *Akiko*, protagonista de uma série de quadrinhos americana, escrita e desenhada por Mark Crilley e publicada pela *Sirius Entertainment*, em dezembro de 1992. No momento das apresentações, ela relatou que gostava da personagem porque via que, por trás da aparência frágil, havia uma mulher forte e guerreira. Segundo a estudante, as adaptações feitas na fantasia foram as luvas brancas ao invés de pretas e sandália *babuche* na cor preta em vez de sapatos *scarpin* vermelhos, por achar mais confortáveis. Além disso, resolveu deixar a blusa por fora da saia e a gravata desarrumada a fim de dar um toque pessoal à fantasia, pois, desta forma, combinava melhor com sua personalidade. À direita, temos a estudante que escolheu fantasiar-se de *Debi*, personagem de uma série de *mangá* escrita e ilustrada por Kōhei Horikoshi, publicados na revista *Weekly Shōnen Jump*, desde julho de 2014. A estudante usou roupas pessoais para compor o traje e canutinhos prateados para representar os grampos cirúrgicos usados no rosto e no pescoço, no original. Ela disse que gostava do seu personagem porque ele era muito inteligente, forte e focado em seus objetivos.

Neste evento, foi importante perceber como o trabalho envolveu o uso das mídias tradicionais e digitais, de forma complementar, sem que houvesse exclusão de nenhuma delas (JENKINS, 2008). Desde o material impresso (desenhos, revistas) presentes na

exposição até o registro fotográfico e postagens sobre o evento nas mídias sociais, percebeu-se o total engajamento dos estudantes e professores em todas as etapas do processo.

As evidências apresentadas demonstraram que alguns estudantes utilizavam materiais diversos para criar suas fantasias, inspirando-se em personagens de filmes, séries e quadrinhos. Aqueles que não tinham habilidades voltadas para a confecção, planejavam e faziam adaptações, mas deixavam a confecção a cargo de um *Cosmaker*. Além disso, verificou-se níveis diferenciados de envolvimento dos estudantes com a arte do *cosplay*, partindo da mera admiração até a incorporação do personagem com a imitação do seu comportamento.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa com os estudantes do Colégio Estadual Barão de Mauá resultou em dados que levam a apontamentos para estudos futuros, que irão contribuir tanto para a área de comunicação quanto para a área da educação.

O problema central dessa dissertação foi levantado em busca da constatação sobre a presença das competências transmídia mapeadas pelo *Projeto Transmedia Literacy* no processo de escolarização dos estudantes do Ensino Médio do CEBM. Para tanto, partindo de uma perspectiva dedutiva e de uma abordagem qualitativa com viés etnográfico, a pesquisa de campo tomou como referência o arcabouço teórico-metodológico do Projeto supracitado, desenvolvido por Carlos A. Scolari e equipe, o que auxiliou tanto o planejamento desta pesquisa, quanto a escolha dos instrumentos de coleta de dados de forma válida. A metodologia foi eficiente não só pelo acompanhamento dos estudantes nas diversas atividades desenvolvidas na escola, mas também pela receptividade que os estudantes, docentes e gestores demonstraram para com a pesquisadora, uma vez que ela faz parte do quadro funcional da instituição, atuando como pedagoga.

Para entender os aspectos relacionados ao letramento transmídia e suas implicações nos processos comunicacionais dos estudantes na contemporaneidade, a pesquisadora lançou mão de um referencial teórico para elucidar as concepções de alfabetização, letramento, letramento midiático e transmidiático, demonstrando as especificidades e complementaridades entre cada um. Em sua análise, evidenciou a perspectiva de Scolari (2018a), demonstrando que, enquanto as formas tradicionais de letramento tratam a pessoa como analfabeta ou, no caso do letramento midiático, foca o consumidor como um espectador passivo, o foco do letramento transmídia está em buscar conhecer o que os jovens fazem com as mídias, considerando-os *prosumers* (SCOLARI, 2018b). Desta forma, tornou-se evidente que o letramento transmídia pode enriquecer o conceito tradicional de letramento midiático e reformular as abordagens teóricas nos novos letramentos que as diferentes práticas sociais de linguagens contemporâneas exigem.

Para compreender qual a noção de competência que norteava o *Projeto Transmedia Literacy*, a pesquisadora fez a explanação das diversas concepções sobre o termo competência, a noção de competência transmídia presente na tradição pedagógica francesa de aporte teórico no modelo cognitivista/interacionista e as estratégias de aprendizagem informal em que se baseia o referido projeto. Sendo assim, verificou-se que à medida em

que a noção de competência no modelo cognitivista/interacionista dá grande ênfase ao desenvolvimento de esquemas mentais que vão dos mais simples aos mais complexos, justifica-se que, a cada “novo” letramento, o indivíduo resgata estruturas cognitivas pré-existentes para desenvolver e/ou aprimorar suas competências e suas habilidades. Ao considerar que os jovens são capazes de compartilhar e gerar conteúdos midiáticos de diferentes tipos e níveis de complexidade (SCOLARI, 2018a), a atenção da equipe de investigação do Projeto *Transmedia Literacy* não se voltou para os níveis de literacia midiática dos jovens e adolescentes, mas sim para o que fazem e como aprendem a fazer as coisas com a mídia (SCOLARI, 2018a). Desta forma, a competência transmídia abrange “uma série de competências relacionadas com a produção, partilha e consumo de mídias digitais interativas, que vão desde processos de resolução de problemas em *videogames* até à produção e partilha de conteúdo em plataformas *web* e redes sociais” (SCOLARI, 2018a, p. 8), sem deixar de fora deste universo a criação, a produção, a partilha e o consumo crítico de narrativas (*fan-fiction*, *fanvids*, etc.) pelos jovens.

Para compreender como os estudantes estavam consumindo, produzindo, compartilhando, criando e aprendendo em ambientes digitais e de que forma os processos *transmedia* lhes afetavam, foram aplicados 111 questionários, de forma *on-line*, e entrevistados 16 estudantes, todos cursavam o último ano de formação escolar no ensino médio. Como técnica auxiliar, foram utilizados, ainda, o diário de campo e a observação *on-line*.

O questionário *on-line* revelou que os estudantes utilizavam o *smartphone* como o principal artefato tecnológico e as mídias sociais como principal canal de disseminação do conteúdo por eles produzido. As entrevistas realizadas, de forma individualizada, revelaram dados já previstos, mostrando que as competências transmídia estão presentes no processo de escolarização dos estudantes, mas também revelaram dados que chamam a atenção por se tratar de aspectos relacionados ao perfil dos nativos digitais como a articulação para os estudos de forma remota e o maior engajamento em atividades que envolviam o uso das TIC.

A observação *on-line*, funcionou como instrumento complementar aos demais, à medida em que revelou aspectos do letramento transmídia dos estudantes que não seria possível compreender e perceber através de outro instrumento. As imagens coletadas em mídias sociais auxiliaram a pesquisadora a compreender expressões e atitudes citadas nas entrevistas, mas que são próprias dos ambientes transmídia, sobretudo no tocante aos jogos de *videogames*, *animes* e *mangás*. Deste modo, enquanto a observação participante e as

entrevistas contribuíram para uma primeira compreensão acerca das práticas transmídia e das estratégias de aprendizagem, a observação *on-line* possibilitou o aprofundamento na percepção dos contextos mostrados e citados pelos estudantes.

Na coleta de dados para a pesquisa, foi utilizada apenas uma hipótese: as competências transmídia oriundas das transformações nos modelos comunicacionais estão presentes no processo de escolarização demandando novas formas de ser, estar e agir no ambiente escolar. A hipótese foi confirmada: os estudantes fazem uso de artefatos midiáticos analógicos e digitais, bem como de plataformas, *softwares*, *apps*, mídias sociais na execução das atividades escolares envolvendo as competências transmídia para criar, planejar, modificar, revisar e avaliar suas produções escritas, de áudio, vídeo, fotografias, imagens, desenhos, *cosplay* e fantasias. As competências de produção voltadas para *videogames* (1.14 e 1.15) e codificação e modificação de *hardware* e *software* (1.11, 1.12, 1.13), elencadas por Scolari (2018b) e apresentadas no quadro nº 02, não foram contempladas pelas atividades desenvolvidas no período dedicado à pesquisa de campo, contudo se fizeram presentes nas verbalizações dos estudantes, conforme consta nos itens 1.11, 1.12, 1.13, 1.14 e 1.15 do Apêndice F.

A pesquisa também abre espaço para um caminho sobre a discussão da inserção das TICs na Educação. No caso do CEBM, que faz parte do ProEMI, o currículo escolar oferece oportunidades para a promoção da criatividade e a participação ativa dos estudantes, uma vez que sua matriz curricular possui uma disciplina chamada Atividades Integradoras, em que se pode desenvolver projetos que visem o aprimoramento das competências transmídia dos estudantes. De acordo com Scolari (2018b), desafiar os jovens a realizar atividades de produção de mídias, levando-os a adotar o papel de criadores, seria o mesmo que dar a eles a oportunidade de pensar ativamente sobre suas próprias experiências enquanto consumidores, bem como a compreender de que forma a mídia modela suas percepções de mundo e suas próprias criações.

As evidências apresentadas comprovaram que, embora a estrutura disponível na escola fosse precária, os professores despendiam esforços para promover atividades diversificadas e envolventes, contudo, ainda se percebia a existência de um conflito metodológico entre os imigrantes digitais e os nativos digitais (PRENSKY, 2001). Dentre os desafios que se mostram para a superação desses conflitos, estaria a promoção da capacitação continuada dos professores na área de tecnologias na educação, para que possam

desenvolver as competências midiáticas e transmidiáticas que já são de domínio dos seus alunos.

Os dados colhidos foram essenciais para perceber que é necessário olhar mais para dentro e perceber os trabalhos desenvolvidos em nosso entorno. A invisibilidade dos projetos nacionais faz com que o foco parta para outros países em busca de *cases* de sucesso quando o assunto gira em torno das atividades que trabalham competências no ambiente escolar relacionando às tecnologias comunicacionais contemporâneas. A fluidez com que esse trabalho é desenvolvido dentro da comunidade acadêmica do CEBM está em consonância com a pesquisa realizada no Projeto *Transmedia Literacy*.

A forma como se dá a relação entre os docentes e os discentes no CEBM compactua para o desenvolvimento das competências transmídia naturalmente, sem conceitos ou utilização de ferramentas embasadas e específicas. O letramento transmidiático se dá a partir de experiências orientadas como resultado de atividades focadas no desenvolvimento de outras competências, muitas vezes essas atividades são extracurriculares e encaradas como lazer.

Este projeto declara a existência do movimento transmidiático na escola pública, independente da relação limitante técnico-pedagógica-tecnológica, deixando uma margem para o desenvolvimento, no futuro, de instrumentos que identifiquem e avaliem, de forma aprofundada, as dimensões que não foram contempladas durante a análise desta pesquisa, além do desenvolvimento de instrumentos orientadores para que essas ações contemplem todas as atividades que envolvam os estudantes e o desenvolvimento dos seus saberes curriculares e extracurriculares de forma coordenada.

As respostas encontradas neste estudo traçam um caminho possível para o momento, no entanto, reconhece-se sua efemeridade, uma vez que as tecnologias se transformam muito rapidamente promovendo alterações nos usos e percepções dos sujeitos, assim como os jovens imersos na cultura digital também estão em constante mutação quanto às formas de ser, estar e agir dentro e fora do ambiente escolar.



## 6. REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA NACIONAL DE TELECOMUNICAÇÕES. **Brasil registra 228,64 milhões de linhas móveis ativas em maio de 2019**. Disponível em: <https://www.anatel.gov.br/institucional/noticias-destaque/2310-brasil-registra-228-64-milhoes-de-linhas-moveis-ativas-em-maio-de-2019> . Acesso em: 18 ago 2020.
- ALLCOTT, Hunt and GENTZKOW, Matthew. Social Media and Fake News in the 2016 Election. *In: Journal of Economic Perspectives*. Volume 31, Number 2, Spring 2017. Pages 211–236.
- ANDERSON, L. W. y D. R. KRATHWOHL (Eds.). **A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives**, New York, NY: Longman, 2001.
- ASENJO, Elena, ASENSIO, Mikel & RODRÍGUEZ-MONEO, María. **Aprendizaje informal**. SIAM, Series Iberoamericanas de Museología. Vol. 2. 2012.
- BELL, P., B. Lewenstein, A.W. Shouse y M.A. Feder (Eds.). **Learning Science in Informal Environments: people, places, and pursuits**. Washington, DC: National Research Council, 2001.
- BLACK, J., J. CASTRO y C. LIN. **Youth Practices in Digital Arts and New Media: Learning in Formal and Informal Settings**, Nueva York: Palgrave, 2015.
- BLOOM, B., M. Englehart, E. Furst, W. Hill y D. Krathwohl. Taxonomy of Educational Objectives: the classification of educational goals. *In: Handbook I: Cognitive domain*. New York-Toronto: Longmans, Green, 1956.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Teorias da comunicação/Dante Diniz Bessa. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.
- BUCKINGHAM, D. **Media Education: a global strategy for development; a policy paper prepared for UNESCO**. Sector of Communication and Information, mar/2001.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- CONLON, T. J. A review of informal learning literature, theory and implications for practice in developing global professional competence. **Journal of European Industrial Training**, v. 28 n. 2-4, 283-295, p.2004.
- COOMBS, Philip H.; AHMED, Manzoa. **Attacking rural poverty: how non-formal education can help**, Baltimore, MA: Johns Hopkins University Press.1974.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: literacy and the design of social futures**. Lancaster: Routledge, 2000.

CORRÊA, Maurício de Vargas; ROZADOS, Helen Beatriz Frota. A netnografia como método de pesquisa em Ciência da Informação. *In: Revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*. V. 22, n.49, p. 1-18, mai/ago, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2017v22n49p> Acesso em: 05/01/2019.

DANSEREAU, D. Learning strategy research. *In: J. W. Segal, S. F. Chipman, & R. Glaser (Orgs.). Thinking and Learning Skills*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1985, p. 209-239.

DA SILVA A.L & SÁ, L. **Saber estudar e estudar para saber**. Coleção Ciências da Educação. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

DEMBO, M.H. **Applying educational psychology**. 5 ed. New York: Longman, 1994.

DENZIN, Normam K., LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Penso, 2006.

DENZIN, N. K. **The Research Act**. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall, 1989.

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *In: Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. SP. Volume 14, Número 1, p.73-78, jan/jun, 2010.

DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée (Org.) **O Enigma da Competência em Educação**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio (Orgs.). **Métodos e Técnicas de pesquisa em comunicação**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2015.

ERAUT, M. **Informal learning in the workplace**: evidence on the real value of work-based learning (WBL). *Development and Learning in Organizations*, v. 25, n. 5, p. 8-12, 2011.

FAGUNDES, Léa da Cruz; SATO, L.; M AÇADA, D. L. **Aprendizes do futuro**: as inovações começaram! MEC, 1999. (Coleção Informática para a Mudança na Educação). Disponível em: <http://www.proinfo.gov.br>. Acesso em: 05/11/2019.

FANTIN, Mônica. Os cenários culturais e as multiliteracies na escola. *In: Comunicação e Sociedade*. Vol. 13, p. 69-85, 2008.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra cabeça caleidoscópio da indústria brasileira. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

GABRIEL, Martha. **Arte transmídia na era digital**. Tese (Doutorado em Artes Visuais). Universidade de São Paulo-USP, São Paulo, 2012.

GABRIEL, Martha. **Educar: a revolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

GARRICK, J. **Informal Learning in the Workplace**: Unmasking Human Resource Development. London: Routledge, 1998.

GEE, James Paul. **Situated Language and Learning**: critique of traditional schooling, NY: Routledge, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HOBBS, Renee. **Literacy**: International Encyclopedia of Communication Theory and Philosophy (1-11). New York: Wiley Blackwell, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/knQIqC>. Acesso em: 20/01/2019.

JENKINS, H. *et al.* **Confronting the challenges of participatory culture**: media education for the 21th century. Cambridge: MIT Press, 2006.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

JENKINS, Henry. **Confronting the challenges of participatory culture**: media education for the 21st Century. 2009. Disponível em: <[https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free\\_download/9780262513623\\_Confronting\\_the\\_Challenges.pdf](https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513623_Confronting_the_Challenges.pdf)>. Acesso em: 20/03/2019.

JENKINS, Henry. **Tis for Transmedia.... Confessions of an aca-fan**. 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/R7u7fR>>. Acesso em: 03/03/2019.

JENSEN, K.B.; JANKOWSKI, N.M. (Eds.). **Metodologias cualitativas de investigación en comunicación de masas**. Barcelona: Bosch, 1993.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p.15-19.

KNOWLES, M. **Informal Adult Education**. Nueva York, NY: Association Press, 1950.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies**: everyday practices and social learning. Maidenhead, UK: Open University Press, 3 ed., 2011.

LAGE, Nilson. **Teoria e técnica de reportagem, entrevista e pesquisa jornalística**. 2001. Disponível em: <http://nilsonlage.com.br/wp-content/uploads/2017/10/A-reportagem.pdf>. Aceso em: 05/01/2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEANING, Marcus. **Media and information literacy**: em integrated approach for the 21st century. Cambridge: Elsevier Science & Technology, 2017.

LEMOES, André; CUNHA, Paulo (Orgs.). **Olhares sobre a Ciberultura**. Sulina, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<https://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/ciberultura.pdf>> Acesso em: 25/03/2019.

LÉVY, Pierre. **Ciberultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIN, Tzu-Bin; LI, Jen-Yi; DENG, Feng & LEE, Ling. Understanding New Media Literacy: Em Explorative Theoretical Framework. **Journal of Educational Technology & Society**. Vol. 16, nº4, october 2013, p. 160-170. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.16.4.160>> Acesso: 30/03/2019.

LIVINGSTONE, Sônia. **Media Literacy and the challenge of new information and communication Technologies**. London: LSE Research Online, 2004.

LIVINGSTONE, Sônia. **Internet literacy**: a negociação dos jovens com as novas oportunidades *on-line*. Matrizes. São Paulo, ano 4, n. 2, jan./jun. 2011.

LIVINGSTONE, Sonia, Van COUVERING, Elizabeth & THUMIM, Nancy. Converging Traditions of Research on Media and Information Literacies: Disciplinary and Methodological Issues. In.: LEU, Donald *et al* (eds). **Handbook of Research on New Literacies**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2008.

MACHADO, N. J.- Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, P. (*et al.*). **Competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MANN, C.; STEWART, F. **Internet Communication and Qualitative Research: ahand book for researching online**. London: SAGE Publications, 2000.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de marketing**: metodologia, planejamento. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI): disposição e competências do país. – Brasília: UNESCO, Cetic.br, 2016. 138 p.

MARSICK, V. J. y WATKINS, K. **Informal and Incidental Learning in the Workplace**. Londres y Nueva York: Routledge. 1990.

MARSICK, V. J. y WATKINS, K. E. **Informal and Incidental Learning**. New Directions for Adult and Continuing Education, v.89, p. 25-34, 2001.

MAZMAN, S.G.; USLU, Y.K. The usage of Social Networks in Educational Context. Hacettepe University. **International Journal of Human and Social Sciences**. Türkiye, 2009.

McCLELLAND, D. **Testing for competence rather than for intelligence**. American Psychologist, January, 1973, p.1-14.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) *et al.* **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34. Ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2013.

MINAYO, M.C.S.; MINAYO-GÓMEZ, C. (2003) Difíceis e Possíveis Relações entre Métodos Quantitativos e Qualitativos nos Estudos de Problemas de Saúde. *In*: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A., (org.) **O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures**. Harvard Educational Review, Massachusetts, v. 66, n. 1, 1996.

NISBET, J., & SCHUCKSMITH, J. **Learning strategies**. London: Routledge & Kegan Paul. 1986.

Núcleo da Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br). (2020). Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação: Pesquisa TIC Domicílios, ano 2019. Disponível em: <http://cetic.br/arquivos/domicilios/2019/individuos/>.

OLIVEIRA, Cláudia Santos de. **Jovens sergipanos e jornalismo: uma análise sobre o acesso de conteúdo jornalístico por meio do smartphone em uma escola pública de Sergipe**. Dissertação (mestrado em Comunicação Social). Universidade Federal de Sergipe-UFS, São Cristóvão, 2017.

PÉREZ TORNERO, José Manuel (Dir.). Current trends and approaches to media literacy. *In*: **Europe**, 2007.

PERRENOUD, Philippe. Des savoirs aux compétences – De quoi parle-t-on en parlant de compétences? *Em*: **Pédagogie Collégiale**, 9(1), 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimentos?** *In*: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée (Col.). O enigma da competência em Educação. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Escola e cidadania**: o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

PINK, S. **Doing sensory ethnography**. London: Sage. 2015.

PINK, S.; ARDÈVOL, E.; LANZENI, D. **Digital Materialities**: Design and Anthropology. London: Bloomsbury Publishing, 2016.

PINTO, Manuel & MOURA, Pedro, PEREIRA, Sara. **Níveis de Literacia Mediática**: Estudo Exploratório com Jovens do 12.º ano. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, 2015.

PIAGET, Jean. **L'Épistémologie génétique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1976, p.127.

PRENSKY, M. **Digital Native, digital immigrants**. On the horizon, MCB University Press, Vol. 9, N.5, October, 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> . Acesso em: 07 de março de 2020.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, LucVan. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1992.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Recomendação da Comissão Europeia sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva, 20 de agosto de 2009 (2009/625/CE). Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Xd9nsdEerdgJ:https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do%3Furi%3DOJ:L:2009:227:0009:0012:PT:PDF+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em: 30/03/2019.

REGIS, Fátima *et al.* Do Letramento ao Letramento Midiático: Práticas e Competências Cognitivas na Ciberultura. In: **XXXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Foz do Iguaçu/PR, 2014.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornelia. Etnografia: saberes e práticas. In: PINTO, Céli Regina Jardim; GUAZZELLI, César Augusto Barcellos (orgs.). **Ciências Humanas**: pesquisa e método. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROLDÃO, M. **De que falamos quando falamos de competências?** Noesis. Janeiro/março, p. 59- 62, 2002.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação Ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2014.

SCOLARI, Carlos A. **Ecología de los médios: entornos, evoluciones e interpretaciones**. Barcelona: Gedisa, 2015.

SCOLARI, Carlos. A. Informal Learning Strategies and Media Skills in the New Ecology of Communication. *In: Telos – Cuadernos de Comunicación e Innovación*, Editada por Fundación Telefónica: Madrid, p. 1-9, feb-may, 2016.

SCOLARI, Carlos A. **Literacia transmedia na nova ecologia mediática**. Barcelona: Ce.Ge, Jan/2018a (livro Branco).

SCOLARI, Carlos A. (Ed.). **Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas: Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula**. Barcelona: Ce.Ge, Mar/2018b (livro preto).

SEFTON-GREEN, J. Report 7. **Literature Review in Informal Learning with Technology Outside School**, Londres: Future Media Lab, 2006.

SEFTON-GREEN, J. **Learning outside School: A Review for Study, Theory and Advocacy for Education in Non-Formal Settings**. Cambridge, MA: MIT Press, 2013.

SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. *In: Comunicação & Educação Magazine*, nº 23, p. 16-25, 30 abr. 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs.). Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 29-34, 2005.

SOUSA, Rodrigo Siqueira de. **O Aprendizado informal em ambientes de redes sociais virtuais**. Centro de Informática, Graduação em Ciência da Computação, UFPE. Recife, PE. Junho, 2008.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, Brian V. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**. N. 8, p. 465-488, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/issue/view/4914>. Acesso em: 20/03/2019.

TORRES, Ton. O fenômeno dos memes. *In: Ciência e Cultura*. Versão *on-line*. vol.68 nº.3 São Paulo. Jul/Set. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21800/231766602016000300018> . Acesso em: 30/06/2020.

VELOSO, Nanci Tereza Félix. **Competências na formação de professores: rastros e visibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2005.

VEEN, Wim; VRAKKING, Bem. **Homo Zapapiens**: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

WEINSTEIN, C. E., ACEE, T. W, JUNG, J. **Self regulation and learning strategies**. *New Directions for Teaching and Learning*, 16, p. 45-53, 2011.

WERHMULLER, Claudia Miyuki, SILVEIRA, Ismar Frango. A aprendizagem informal dentro das redes sociais. **Anais do Encontro de Produção Discente**. PUCSP/Cruzeiro do Sul. São Paulo. p. 1-12, 2012.



## APÊNDICE A

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título da Pesquisa:** COMPETÊNCIAS TRANSMÍDIA: entre usos e percepções dos estudantes do Colégio Estadual Barão de Mauá em Aracaju/SE  
**Pesquisadora:** Mirabel dos Santos (mestranda em Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Sergipe – PPGCom)  
**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Carina Luisa Ochi Flexor

A Sra. (Sr.) está sendo convidada (o) como voluntária (o) a participar desta pesquisa que tem como objetivo geral fazer o mapeamento das competências transmídia presentes no processo de escolarização dos estudantes, nativos digitais, com idade entre 18 e 24 anos, a fim de entender como eles estão consumindo e produzindo conteúdos em diferentes formatos e mídias distintas para a realização de suas atividades escolares. Este estudo também tem como finalidade formular indicadores que poderão guiar práticas pedagógicas e comunicacionais mais condizentes com as exigências impostas pelas diretrizes curriculares e pelo perfil do estudante contemporâneo.

A importância deste estudo reside no fato de que revelará quais as estratégias que estão sendo utilizadas pelos alunos para se apropriar de todo o aparato digital de que necessitam fazer uso para aprender, de forma mais rápida, a produzir mais, a relacionar-se melhor e desfrutar dos benefícios advindos do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação.

Ao participar desta pesquisa, o participante não terá nenhum benefício direto, bem como não terá nenhum tipo de despesa para a sua participação. Ressaltamos que a participação é voluntária e a recusa em participar ou sua desistência não acarretará qualquer penalidade. Esclarecemos, ainda, que, a qualquer momento, o participante poderá pedir mais informações sobre a pesquisa tanto pessoalmente quanto através do telefone da pesquisadora. Os dados para contato seguem ao final deste termo.

Sobre o método de pesquisa: serão aplicados os questionários, realizadas as observações durante o período escolar, entrevistas individuais com o auxílio de gravador de voz e observações em ambientes virtuais. Esclarecemos também que todas as informações coletadas nesta pesquisa são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento total dos dados. A privacidade de cada participante será

respeitada, ou seja, o nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo, será mantido em sigilo.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo. Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas.

Declaro, além disso, que recebi uma via deste documento e que entendo que outra via será arquivada pela pesquisadora responsável da pesquisa.

---

Nome do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura da Pesquisadora

Contato pesquisadora responsável: (79) 999971030 ou mirabel.santos@gmail.com

## APÊNDICE B

## TERMO DE ANUÊNCIA DA DIREÇÃO

**Pesquisadora responsável:** Mirabel dos Santos

**Matrícula:** 201811004155

**Endereço:** Av. Quirino, 1100, Bairro: Inácio Barbosa; Aracaju -Se; CEP 49.040-700

**Fone:** (79) 99102-7657 **E-mail:** mirabel.santos@gmail.com

Declaramos, para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora MIRABEL DOS SANTOS, discente no Programa de Mestrado em Comunicação Social da Universidade Federal de Sergipe, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Prof.<sup>a</sup> Dra. Carina Luísa Ochi Flexor, para desenvolver seu projeto de pesquisa intitulado - COMPÊTENCIAS TRANSMÍDIA: ENTRE USOS E PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DO COLÉGIO ESTADUAL BARÃO DE MAUÁ EM ARACAJU/SE, cujo objetivo é mapear as competências transmídia a partir do projeto *Transmedia Literacy*, presentes no processo de escolarização dos alunos da 3ª série do Ensino Médio do Colégio Estadual Barão de Mauá. Para tanto, a pesquisa proposta, enquadrada enquanto estudo etnográfico e com abordagem qualitativa, realizará coleta de dados através de instrumentos como: revisão bibliográfica e documental, questionário *on-line*, entrevista individual em profundidade, observação participante e observação *on-line*. Ao mesmo tempo, autorizo acesso às diversas dependências que se fizerem necessárias, aos arquivos e/ou registros de planos de aulas, planos de disciplinas, projetos interdisciplinares, regimento escolar, projeto pedagógico e mídias sociais desta instituição. Requeremos, ainda, a autorização para a utilização do nome da instituição no relatório final, bem como em futuras publicações em eventos e periódicos científicos.

Ciente dos objetivos e metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para o seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução nº 466/12 do Conselho nacional de Saúde (CNS/MS), que trata da pesquisa envolvendo seres humanos.
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa;
- No caso do não cumprimento dos itens acima, há liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma;

Aracaju, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

**MARIA GISLEIDE SANTOS ARAGÃO**

CPF: 235.324.915-91

Diretora do Colégio Estadual Barão de Mauá

## APÊNDICE C

### COMPETÊNCIAS TRANSMÍDIA: ENTRE USOS E PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DO COLÉGIO ESTADUAL BARÃO DE MAUÁ EM ARACAJU/SE

#### QUESTIONÁRIO

**Prezado(a) participante,**

Você está sendo convidado (a) a participar de um estudo sobre letramento transmídia. Este questionário faz parte da pesquisa “COMPETÊNCIAS TRANSMÍDIA: entre usos e percepções dos estudantes do Colégio Estadual Barão de Mauá em Aracaju/SE”. Para colaborar, você precisa estar regularmente matriculado na 3ª série do Ensino Médio do Colégio Estadual Barão de Mauá no ano letivo de 2019.

Todas as informações coletadas neste questionário serão mantidas em sigilo.  
Desde já, agradecemos a sua participação.

#### A - IDENTIFICAÇÃO

- 1 - Qual o seu nome? \_\_\_\_\_
- 2 - Qual a sua turma: A ☐ B ☐ C ☐ D ☐
- 3 - Qual o seu sexo? F ☐ M ☐
- 4 - Qual sua idade? \_\_\_\_\_
- 5 - Em que bairro você mora? \_\_\_\_\_

#### B- ATIVIDADES E TEMPO LIVRE

**6 - Você trabalha?**

Sim ☐ Não ☐

**7 - Você faz alguma atividade extracurricular ou tem algum hobby (passa tempo)?**

Sim ☐ Não ☐

**8 - Qual?** \_\_\_\_\_

**9 - Quais das atividades abaixo você costuma fazer? (Você pode marcar várias opções)**

- ☐ Assiste TV
- ☐ Ouve música
- ☐ Navega na *internet*
- ☐ Lê revistas ou jornais
- ☐ Lê livros
- ☐ Vê filmes
- ☐ Pratica esportes
- ☐ Joga games
- ☐ Vai ao Shopping
- ☐ Vai ao cinema

- ☐ Vai ao teatro
- ☐ Vai à praia
- ☐ Desenvolve atividade artística (toca instrumentos, faz artesanato, dança etc)
- ☐ Outros

### **C - USOS DAS MÍDIAS**

**10 - Quais destes dispositivos / mídias você possui em sua casa? (Você pode marcar várias opções)**

- ☐ TV analógica
- ☐ TV digital
- ☐ Rádio
- ☐ Smartphone
- ☐ Notebook
- ☐ Computador de mesa
- ☐ Tablet
- ☐ Aparelho de DVD/ Blueray
- ☐ Console (PS4, Xbox, etc.)
- ☐ Outros
- ☐ Nenhum

**11 – Quais os formatos/meios que você utiliza para ouvir música? (Você pode marcar várias opções)**

- ☐ Baixado/*download*
- ☐ CD/DVD
- ☐ Rádio AM/FM
- ☐ *Internet (Radioweb, YouTube, etc.)*
- ☐ *Streaming* de música (*Spotify, Deezer, Rdio, Apple Music* etc.)
- ☐ Não escuto
- ☐ Outro

**12 – Quais os formatos/meios que você utiliza para assistir filme? (Você pode marcar várias opções)**

- ☐ TV aberta
- ☐ TV por assinatura
- ☐ Cinema
- ☐ DVD/*Pen drive*
- ☐ Baixa/*faz download*
- ☐ *On-line (YouTube, Mega filmes, e sites* etc.)
- ☐ Plataformas de *Streaming (Netflix, HBO Go, Crackle* etc.)
- ☐ Não assisto
- ☐ Outro

**13 –Quais os formatos/meios que você utiliza para ler livros? (Você pode marcar várias opções)**

- ☐ Impresso
- ☐ Computador/notebook/ netbook
- ☐ Aplicativo no celular/smartphone
- ☐ Aplicativo no tablet
- ☐ Leitor digital (Kindle, Kobo, Lev, etc.)
- ☐ Audiolivro
- ☐ Não leio
- ☐ Outro

**14 - Quais plataformas você usa regularmente? (Você pode marcar várias opções)**

- ☐ Editor de texto (Word, Office, Wattpad)
- ☐ Edição de fotos
- ☐ Edição de vídeo
- ☐ Edição de áudio
- ☐ Edição de *site* / *blog*
- ☐ Edição de desenho
- ☐ Produção musical
- ☐ Programação
- ☐ Outros

**15 - Onde você busca informações quando quer saber o que está acontecendo no país, no estado ou na cidade? (Você pode marcar várias opções)**

- ☐ Sites e portais de notícias nacionais ou regionais
- ☐ Sites de notícias locais
- ☐ Twitter
- ☐ Facebook
- ☐ WhatsApp
- ☐ Instagram
- ☐ *Blogs* de colunistas/ jornalistas conhecidos
- ☐ Tumblr
- ☐ *YouTube*
- ☐ Jornal impresso
- ☐ Procuo no Google
- ☐ TV
- ☐ Rádio
- ☐ Revista impressa
- ☐ Revista online
- ☐ Outro

**16 - Indique a frequência com que acessa cada uma das plataformas abaixo:**

Nº	PLATAFORMA	não acesso	às vezes / não acesso diariamente	1 vez por dia	2 ou 3 vezes por dia	várias vezes ao dia
1.	Instagram					
2.	Facebook					
3.	WhatsApp					
4.	YouTube					
5.	Twitter					
6.	Snapchat					
7.	Tumblr					
8.	LinkedIn					
9.	Fóruns de fãs					
10.	<i>Blogs</i>					
11.	Pinterest					
12.	Plataformas de comunicação em vídeo (Skype, Hangouts etc.)					
13.	Streaming de filmes (Netflix, <i>HBO Go</i> , <i>Crackle</i> , etc.)					

14.	Aplicativos de relacionamentos (Tinder, Badoo, Happn, Grindr etc.)					
-----	--	--	--	--	--	--

**17 - Indique a frequência com que você realiza cada uma das atividades:**

Nº	PLATAFORMA	não acesso	às vezes / não acesso diariamente	1 vez por dia	2 ou 3 vezes por dia	várias vezes ao dia
a.	Assisto TV					
b.	Assisto filmes ou séries <i>on-line</i>					
c.	Jogo videogames					
d.	Jogo jogos de tabuleiro					
e.	Escuto o rádio					
f.	Leio revistas ou jornais impressos					
g.	Leio livros					
h.	Leio quadrinhos					
i.	Vou ao cinema					
j.	Uso mídias sociais					
k.	Uso o e-mail					
l.	Participo de <i>blogs</i> , <i>sites</i> , fóruns de fãs					

#### **D- FORMAS DE FAZER**

**18 - Mostre seu nível de concordância ou discordância com as seguintes declarações:**

Nº	DECLARAÇÕES	Discordo completamente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo completamente
a.	Quando chego em casa, gosto de ligar a TV para ver o que está acontecendo					
b.	Quando posso, busco minha série de TV favorita na <i>internet</i>					
c.	Eu gosto de assistir canais do YouTube					
d.	Gosto de criar minhas próprias listas de reprodução <i>on-line</i>					
e.	Eu procuro por músicas / filmes que eu gosto e eu os baixo					
f.	Gosto de jogar videogames <i>on-line</i> com amigos					
g.	Quando vou à casa de um amigo, costumamos assistir alguns vídeos					
h.	Quando vou à casa de um amigo, costumamos jogar videogames					
i.	Quando vou à casa de um amigo, costumamos assistir a algumas séries de TV					
j.	Quando vou à casa de um amigo, geralmente fazemos um vídeo					
k.	Quando eu gosto de um filme, procuro pelos livros, videogames e músicas referentes a ele					
l.	Eu presto atenção aos detalhes de um filme (cenas, cores, compensações etc.)					

**19 - Mostre seu nível de concordância ou discordância com as seguintes declarações:**

Nº	DECLARAÇÕES	Discordo completamente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo completamente
a.	Eu procuro por vídeos de gameplay dos meus videogames favoritos					
b.	Eu gosto de fazer vídeos e compartilhá-los					
c.	Quando gosto de algo, faço comentários em mídias sociais					
d.	Quando eu gosto de algo, mando para meus amigos					
e.	Eu gosto de tirar fotos e compartilhá-las <i>on-line</i>					
f.	Eu gosto de ter muitos seguidores nas redes sociais (Instagram, Facebook etc.)					
g.	Eu gosto de escrever <i>fanfiction</i> das minhas séries de TV, filmes e quadrinhos favoritos					
h.	Eu gosto de <i>cosplay</i>					
i.	Eu gosto de comprar coisas da minha série de TV favorita (cartazes, camisetas etc.)					
j.	Gosto de contar histórias dos meus personagens favoritos					
k.	Gosto de criar histórias, jogos, fazer tutoriais					
l.	Quando quero saber como fazer algo, procuro vídeos na <i>Internet</i> (tutoriais)					

**20 - Mostre seu nível de concordância ou discordância com as seguintes declarações:**

Nº	DECLARAÇÕES	Discordo completamente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo completamente
a.	Meus pais me deixam ficar <i>on-line</i> sempre que eu quero					
b.	Incomoda-me quando meus pais verificam meu celular					
c.	Incomoda-me quando meus amigos verificam meu celular					
d.	Meus pais me seguem nas redes sociais					
e.	Desligo o celular quando estou fazendo minha lição de casa					
f.	Eu penso duas vezes antes de compartilhar uma foto minha					
g.	Eu penso sobre o impacto que meus vídeos (criação própria) podem ter quando eu os compartilho					
h.	Eu, constantemente, verifico o meu telefone para ver se tenho alguma notificação na minha mídia social					



**21 - Mostre seu nível de concordância ou discordância com as seguintes declarações:**

a.	Aceito todos os pedidos de amizade em mídias sociais					
b.	Tenho consciência de que o uso prolongado dos dispositivos móveis ( <i>tablet</i> , celulares, <i>notebook</i> ) pode fazer mal à minha saúde					
c.	Meus pais criticam a música que ouço					
d.	Meus amigos ficam com raiva se eu não ler suas mensagens imediatamente					
e.	Estou preocupado com o que as pessoas dizem sobre mim nas mídias sociais					
f.	Eu gosto de estar sempre <i>on-line</i>					
g.	Receio que alguém possa ter acesso às minhas contas de mídia social					
h.	Existem alguns <i>sites</i> em que participo anonimamente ou usando um apelido					

**PERGUNTAS ABERTAS:**

22 - O que mais me interessa na *Internet* é ...

---

23 - Quando estou *on-line*, a primeira coisa que faço é ...

---

24 - O que mais me interessa no *YouTube* é ...

---

25 - O que aprendi ao navegar na *Internet* é ...

---

26 - O que mais me incomoda na *Internet* é ...

---

27 - O que eu gosto de fazer na *Internet* é ...

---

28 - Meus videogames favoritos são ...

---

29 - Das mídias sociais, aprendi ...

---

30 - Você gostaria de continuar participando deste estudo? ☐ Sim ☐ Não

**Obrigada!**

## APÊNDICE D

COMPETÊNCIAS TRANSMÍDIA: ENTRE USOS E PERCEPÇÕES DOS  
ESTUDANTES DO COLÉGIO ESTADUAL BARÃO DE MAUÁ EM ARACAJU/SE

## ROTEIRO DE ENTREVISTA

CRIAÇÃO DE CONTEÚDO	
O que você faz com a mídia?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Você pode me mostrar que tipo de conteúdo você está produzindo (vídeos, fotos, texto) e explicar por que você escreve <i>fanfiction</i> / cria música / faz vídeos de fãs / filmes / quadrinhos etc.</li> <li>• Diga-me que programa de TV você está assistindo atualmente / qual é sua música / filme / livro favorito e através de qual mídia você o segue</li> </ul>
Como você faz as coisas com a mídia?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Você está criando conteúdo com amigos ou sozinho / com parceiros / conhecidos? Como você faz isso?</li> <li>• Você aceita conteúdo de outros usuários ou espaços oficiais (fotos, vídeos, comerciais, música) e os mistura para criar coisas novas?</li> <li>• Qual <i>software</i> você usa? Por quê?</li> <li>• Se você criar e compartilhar seus próprios vídeos e fotos nas mídias sociais, como você faz isso?</li> </ul>
Como você aprendeu?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como você aprendeu a criar / compartilhar conteúdo?</li> <li>• Quais <i>softwares</i> ou plataformas você usa?</li> <li>• Como você aprendeu a usá-lo? Você aprendeu sozinho? Ou alguém lhe ensinou?</li> <li>• Como você resolve os problemas que surgem? Você assiste a vídeos no <i>YouTube</i> ou em outras plataformas?</li> <li>• Você aprendeu através da <i>Internet</i> (vídeos do <i>YouTube</i>, tutoriais etc.)? Você poderia me mostrar? Como você conseguiu?</li> <li>• Se você aprendeu de alguma outra maneira? Você poderia me explicar?</li> </ul>
Como você compartilha?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Você compartilha suas criações na <i>Internet</i>? Se faz isso, mostre-me quais mídias sociais, <i>sites</i> e <i>blogs</i> você usa.</li> <li>• Que significados você quer transmitir? Quais são seus objetivos quando você cria ou compartilha coisas? Diversão, entretenimento, arte, conhecimento?</li> <li>• Você quer compartilhar seus valores com pessoa de valores iguais ao seu ou com pessoas que tenham outros valores?</li> <li>• Você procura informações relacionadas às suas histórias favoritas ou às coisas feitas por fãs online? Você pode me mostrar onde encontrá-lo?</li> <li>• Você é fã? Você participa de fóruns ou mídias sociais relacionadas aos seus programas / filmes / bandas favoritas?</li> <li>• Você acompanha seus atores, filmes, celebridades etc. favoritos nas redes sociais? Você pode me mostrar alguns exemplos?</li> </ul>
MÍDIA SOCIAL	
O que você faz com a mídia?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Você pode me mostrar as plataformas de mídia social nas quais você participa e explicar o que você faz nessa plataforma de mídia social, o que você gosta e os recursos mais usados...</li> <li>• Diga-me quem você segue nas mídias sociais e por que ...</li> </ul>
Como você faz as coisas com a mídia?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Você compartilha vídeos espontaneamente ou planeja-os primeiro?</li> <li>• Você edita / modifica as fotos / vídeos que você envia? Quais programas você usa para fazer isso?</li> <li>• Quais aspectos são importantes para você quando está criando?</li> <li>• Você produz suas fotos / vídeos sozinho ou com seus amigos / colegas?</li> </ul>
Como você aprendeu?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como você aprendeu a usar as mídias sociais?</li> <li>• Quando você decidiu criar sua conta de mídia social? Alguém lhe ensinou como fazer isso? Quem?</li> <li>• Você se inspira em alguém (amigo, celebridade etc.)?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Você usa as mídias sociais para se informar sobre o mundo? Você cruza as informações que recebe através das mídias sociais com as informações de outras mídias? Quais mídias? Por que você faz isso?</li> <li>• Você poderia me mostrar os aplicativos que você tem no seu celular? Quais são os seus favoritos?</li> <li>• Alguém recomendou esses aplicativos? Ou você os descobriu sozinho? Você personalizou esses aplicativos?</li> <li>• O que você considera ao escolher um aplicativo?</li> </ul>
<b>Como você compartilha?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que você gosta de compartilhar nas mídias sociais? Quais são seus objetivos quando você compartilha alguma coisa?</li> <li>• O que você considera quando compartilha coisas? Você está ciente dos comentários e gostos? Por quê?</li> <li>• Você gosta de discutir assuntos relacionados a outras pessoas nas redes sociais? Por quê?</li> <li>• Você só segue pessoas que conhece ou também segue usuários desconhecidos? Como você escolhe quem seguir?</li> <li>• Você compartilha informações de outros usuários com seus contatos?</li> <li>• Há algo que incomoda você nas mídias sociais? Por exemplo, você se incomoda com o fato de seus contatos compartilharem ou marcarem suas fotos sem sua permissão?</li> </ul>

<b>VIDEOGAMES</b>	
<b>O que você faz com a mídia?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Você pode me mostrar o jogo que mais gosta agora e explicar como é, como funciona e por que é seu jogo favorito.</li> <li>• Que outros jogos você gosta? Você conhece algum outro jogo antigo do mesmo tipo?</li> </ul>
<b>Como você faz as coisas com a mídia?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como você gosta de jogar videogames?</li> <li>• Você joga com os amigos? Conectados? Desligada?</li> <li>• Você pode me dizer como você organiza e planeja o jogo, papéis etc?</li> <li>• Conte-me sobre suas regras favoritas de videogame, o que deve ser feito para ganhar? Quem é o herói / heroína deste jogo?</li> <li>• O jogo tem alguma qualidade que você queira destacar?</li> </ul>
<b>Como você aprendeu?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como você aprendeu a jogar videogames? Como você aprendeu sobre as regras do seu videogame favorito?</li> <li>• Você costuma ler as instruções do jogo? Você aprende enquanto joga? Você procura orientação na <i>Internet</i>?</li> <li>• Em caso afirmativo, em quais <i>sites</i>, canais do <i>YouTube</i> e outros recursos <i>on-line</i> é oferecida a ajuda para jogar videogames que você conhece e usa?</li> <li>• Quando foi a última vez que você ficou "preso" em um videogame, mas conseguiu "se salvar" no final? O que aconteceu? Como você conseguiu superar o problema?</li> <li>• Você já trapaceou para avançar em um videogame? Quando? Por quê? Onde e como você encontrou essa informação?</li> <li>• O que você acha de trapacear para seguir em frente? Você acha que há momentos em que isso pode ser justificado?</li> <li>• Qual foi o último jogo que você comprou ou baixou da <i>Internet</i>? Quais critérios você usou para escolher? Você leu algum comentário antes de comprá-lo?</li> </ul>
<b>Como você compartilha?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Você compartilha suas experiências, pontos de vista e comentários sobre o jogo nas redes sociais? Em quais plataformas?</li> <li>• Você mantém algum grupo do <i>WhatsApp</i> com amigos em videogames? Você usa mídias sociais para videogames?</li> <li>• Alguma vez você já postou informações na <i>Internet</i> para ajudar outros jogadores a passar de um nível ou para mostrar uma jogabilidade sua ou alguns recursos do jogo? Se sim, mostre-me um exemplo das coisas que você postou.</li> <li>• Por que você postou esta informação? Você recebeu algum comentário, gosta etc.?</li> </ul>

\* As perguntas serão direcionadas de acordo com as competências apontadas por cada entrevistado durante a realização do questionário.

## APÊNDICE E

**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO *ON-LINE*****Orientações para a observação**

Questões básicas de orientação:

- Que tipo de atividade está sendo realizada no *site*? O que caracteriza isso?
- Como a comunidade foi criada?
- Como a atividade está sendo desenvolvida?
- Quais habilidades, competências e conhecimentos os participantes realizam nesses *sites* de acordo com a análise?
- Quais habilidades transmídia e processos informais de aprendizagem podem ser identificados?
- Quais práticas de criação, solução de problemas, busca de informações etc. podem ser inferidas?
- Quais os significados que os participantes dão às suas práticas? Para qual propósito?
- Como os conteúdos e recursos são valorizados pelos participantes?
- Os participantes cooperam ou colaboram? Qual o formato do conteúdo produzido no *site*?
- Existem tensões, problemas, momentos embaraçosos? O que eles revelam?

## APÊNDICE F

QUADRO DESCRITIVO DAS COMPETÊNCIAS TRANSMÍDIA<sup>72</sup>

1.0 - COMPETÊNCIAS DE PRODUÇÃO	
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES / DESCRIÇÃO / EXEMPLO
1.1 Criar e modificar produções escritas	<p><b>1.1.1 Criar</b> (Inspirar-se nas criações de outras pessoas para criar novos conteúdos por escrito)</p> <p><i>Pesquisadora: Então além de filmar e sonorizar você também escreve tutoriais?</i>  <i>Estudante Nº 13: Isso. Eu reconto as histórias do jogo.</i></p> <p><i>Estudante Nº 10: Foi quando eu assisti uma novela que tinha uma personagem que gostava de fazer histórias também pra criança, aí eu achei interessante e comecei a fazer também.</i></p>
	<p><b>1.1.2 Planejar</b> (Planejar e organizar a estrutura, o argumento etc. de um texto)</p> <p><i>Estudante Nº 05: [...] Escrevo poemas, poesias é... do meu cotidiano, de coisas que eu vivencio, né. E... que acontecem no dia-a-dia que, digamos, desenvolve uma curiosidade.</i></p> <p><i>Pesquisadora: Por que você escolheu escrever poesia e não um outro gênero?</i>  <i>Estudante Nº 05: Muito bem! Porque é... meio que eu criei um parâmetro na minha mente; que primeiro é mais fácil escrever poesia do que escrever em prosa. Porque a poesia você pode é... pensamentos concisos, entendeu? Então, eu tô trabalhando primeiro os poemas, a poesia pra depois eu migrar.</i></p>
	<p><b>1.1.3 Escrever</b> (Escrever romances, poemas, histórias, trabalhos para a escola, entradas de blog, adicionar textos a outros formatos, músicas etc.)</p> <p><i>Estudante Nº 05: Escrevo. É... não histórias é... de romance, mas eu escrevo poesias, que de qualquer forma vai contar uma história, ela tem algo por traz, né? [...]</i></p> <p><i>Estudante Nº 10: Sim, eu gosto de criar histórias pra crianças pequenas, historinhas de princesa, de príncipe, que as crianças gostam muito.</i></p>
	<p><b>1.1.4 Revisar</b> (Revisar suas próprias criações e as de terceiros e sugerir melhorias ou alterações)</p> <p><i>Estudante Nº 05: Sim, sim. Ela comenta muito meus trabalhos. [...] A gente acaba lendo e as vezes melhorando a poesia um do outro.</i></p>
	<p><b>1.1.5 Modificar</b> (Apropriar-se de um texto estrangeiro e fazer alterações)</p> <p><i>Não foram encontradas evidências</i></p>
1.2 Usar software e aplicativos para escrever	<p><b>1.2.1 Usar processadores Word</b> (Saber usar Word Office e Open Office)</p> <p><i>Estudante Nº 05: [...] Então, o que acontece, você tipo, posta uma cena do Coringa, mas aquela cena é uma cena, vamos dizer, de agressão, mas eu posto texto, as vezes a pessoa só vai olhar a imagem porque o Instagram é feito pra disseminar a imagem.</i></p> <p><i>Pesquisadora: E você escreve onde?</i>  <i>Estudante Nº 16: No bloco de notas do celular.</i></p>
	<p><b>1.2.2 Usar blogs e apresentações e outras plataformas e aplicativos de escrita</b> (Saber como usar aplicativos e plataformas para escrever)</p>

<sup>72</sup> Adaptado de SCOLARI (2018a). Tradução da pesquisadora.

	<p><i>Estudante Nº 09: [...] Era, tipo, um aplicativo pra você criar uma história do seu jeito. Aí ele pediu uma crítica sobre a poluição do meio ambiente aí eu fiz.</i></p>
1.3 Criar e modificar produções de áudio	<p><b>1.3.1 Criar</b> (Encontrar inspiração nas criações de outras pessoas para criar um novo conteúdo de áudio)</p> <p><i>Estudante Nº 06: Mixagem é, tipo, uma combinação e sons, tipo, igual eletrônica, sabe? [...] E tem aquele barulho: tum, tum, tum que é uma vinheta, aí fez essa mixagem e juntou com a do Barão e fez uma só.</i></p> <p><i>Estudante Nº 06: [...] Toda sexta-feira é dia de avisos; a gente simulou tipo a TV Sergipe que toda sexta-feira tem a agenda cultural [...] aí na sexta-feira antes de começar a programação no Mix, uns cinco minutos, no máximo, a gente fala a programação [...]</i></p>
	<p><b>1.3.2 Planejar</b> (Planejar uma história usando o script de uma gravação)</p> <p><i>Estudante Nº 06: [...] Porque também o que ajuda muito é que a gente tem, tipo, um esquema. Tem também o bordão que é: “Rádio Barão, música e informação!”</i></p>
	<p><b>1.3.3 Gravar</b> (Usar um gravador)</p> <p><i>[DC]: Antes de iniciar a entrevista Nº 15 o estudante me ensinou a gravar áudio de forma contínua, no celular usando WhatsApp – “Você põe o dedo no microfone e desliza pra cima, aí grava direto.”</i></p> <p><i>Estudante Nº 13: O áudio eu tento editar pela própria plataforma de edição, no caso, antes era o Sony Vegas, mas não deu muito certo porque ou ficava estourando ou ficava baixo, aí tem que ajustar, eu não sou muito bom com isso ainda. Mas, tem um programa chamado Audacity que eu poderia começar a usar, que eu acho que melhora o áudio.</i></p>
	<p><b>1.3.4 Editar</b> (Editar uma gravação usando o software de edição de som)</p> <p><i>Estudante Nº 02: Pelo que me falaram usaram o Audacity e o programa de editor de áudio da Sony, que eu agora não lembro o nome.</i></p> <p><i>Estudante Nº 06: Aí, eu fui pesquisar lá no YouTube e descobri que tinha vários aplicativos que ajudavam a cortar e editar, tanto que tem um aplicativo que eu uso até hoje que é o áudio MP3 editor, que ele tem várias opções tipo: mesclar áudio, editar áudio, remixar o áudio, até mesmo fazer alguns toques, música de transição; exemplo, a vinheta da rádio foi feita através desse aplicativo áudio MP3 editor e até hoje eu uso e cada vez o software dele fica bem melhor com as atualizações.</i></p> <p><i>Estudante Nº 13: O áudio eu tento editar pela própria plataforma de edição, no caso, antes era o Sony Vegas, mas não deu muito certo porque ou ficava estourando ou ficava baixo, aí tem que ajustar, eu não sou muito bom com isso ainda. Mas, tem um programa chamado Audacity que eu poderia começar a usar, que eu acho que melhora o áudio.</i></p>
	<p><b>1.3.5 Criar um programa de rádio</b> (Encontrar as fontes, escrever, gravar e editar um programa de rádio ou podcast)</p> <p><i>Estudante Nº 06: [...] Toda sexta-feira é dia de avisos; a gente simulou tipo a TV Sergipe que toda sexta-feira tem a agenda cultural [...] aí na sexta-feira antes de começar a programação no Mix, uns cinco minutos, no máximo, a gente fala a programação [...]</i></p>
	<p><b>1.3.6 Revisar</b> (Revisar suas próprias criações e as de terceiros e sugerir melhorias ou alterações)</p> <p><i>Estudante Nº 13: Mas, tem um programa chamado Audacity que eu poderia começar a usar, que eu acho que melhora o áudio.</i></p>
	<p><b>1.3.7 Modificar</b> (Apropriar-se do áudio de outro e adicionar alterações)</p>

	<p><i>Estudante Nº 06: Mixagem é, tipo, uma combinação e sons, tipo, igual eletrônica, sabe? [...] E tem aquele barulho: tum, tum, tum que é uma vinheta, aí fez essa mixagem e juntou com a do Barão e fez uma só.</i></p>
1.4 Usar gravações de áudio e ferramentas de edição	<p><b>1.4.1 Usar software e aplicativos</b> (Saber usar as ferramentas de áudio)</p> <p><i>Estudante Nº 06: [...] a vinheta da rádio foi feita através desse aplicativo o áudio MP3 editor e até hoje eu uso [...]</i></p> <p><i>Estudante Nº 02: Pelo que me falaram usaram o Audacity e o programa de editor de áudio da Sony, que eu agora não lembro o nome.</i></p> <p><b>1.4.2 Usar aparatos digitais</b> (Saber como usar o celular para gravar áudios)</p> <p><i>[DC]: Antes de iniciar a entrevista Nº 15 o estudante me ensinou a gravar áudio de forma contínua, no celular usando WhatsApp – “Você põe o dedo no microfone e desliza pra cima, aí grava direto.”</i></p>
1.5 Criar e modificar imagens e desenhos	<p><b>1.5.1 Criar</b> (Encontrar inspiração nas criações de outras pessoas para criar desenhos e imagens pessoais)</p> <p><i>Pesquisadora: Você acha que seguir esse pessoal no Instagram ajuda você com os desenhos?</i></p> <p><i>Estudante Nº 10: Sim, porque trazem novas referências, novos estilos de desenho que eles têm, aí eu trago para os meus desenhos também.</i></p> <p><i>Pesquisadora: O que você costuma ver na televisão?</i></p> <p><i>Estudante Nº 10: Eu só vejo novela.</i></p> <p><i>Pesquisadora: Tem algum personagem com quem você se identifica?</i></p> <p><i>Estudante Nº 10: Tem, em Bom Sucesso que tem uma personagem que ela desenha roupas também, ela costura.</i></p> <p><b>1.5.2 Planejar</b> (Criar uma tirinha, história em quadrinhos)</p> <p><i>Estudante Nº 09: Ah, ele botava os balões, as ruas, como você queria, botava o meio ambiente em si como você queria, tipo, as nuvens, queria sol... Era, tipo, um aplicativo pra você criar uma história do seu jeito. Aí ele pediu uma crítica sobre a poluição do meio ambiente, aí eu fiz.</i></p> <p><i>Pesquisadora: Como é que nascem as suas criações, seus desenhos?</i></p> <p><i>Estudante Nº 08: Bom... exige um pouco de criatividade, um pouco não, muita criatividade, pelo traço, pela roupa, aí eu vou lá olho a referência que eu quero, aí eu faço o esboço. O esboço seria como se fosse o esqueleto do desenho. Aí eu faço o esboço e tento passar o personagem, só que tento mudar o traço dele. Ele tá lá em anime, todo reto, aí eu tenho que passar ele em HQ, um contorno...uma silhueta mais redonda, menos quadrado.</i></p> <p><i>Pesquisadora: O professor de Espanhol passou uma atividade para que vocês criassem uma estória em quadrinhos. Quem criou os desenhos?</i></p> <p><i>Estudante Nº 08: O grupo entrou em um consenso e escolheu alguns personagens, aí eu ficaria responsável por desenhar, já os outros ficaram responsáveis por montar os diálogos dos personagens. Daí a gente criou os quadrinhos e conseguiu o valor dos pontos.</i></p> <p><i>Exemplo das tirinhas da disciplina de Espanhol</i></p> <p><b>1.5.3 Criar um logotipo</b> (Fazer um logotipo)</p> <p><i>Pesquisadora: Quem criou a logo da rádio?</i></p> <p><i>Estudante Nº 02: O professor junto com os alunos.</i></p> <p><i>[Netnografia] Fotos dos logotipos criados para os projetos da escola</i></p>

	<p><b>1.5.4 Criar uma arte gráfica para vídeos</b> (Criar um logotipo para um canal do YouTube usando o <i>software</i> para desenhar com o <i>Photoshop</i> ou construir objetos virtuais)  <i>Não foram encontradas evidências</i></p> <p><b>1.5.5 Desenhar e pintar</b> (Fazer desenhos e pinturas)</p> <p><i>Pesquisadora: O que é que você desenha?</i>  <i>Estudante Nº 10: É ... roupas.</i>  <i>Pesquisadora: As suas roupas têm relação com as histórias que você escreve?</i>  <i>Estudante Nº 10: Não, eu desenho roupas da moda.</i></p> <p><i>Pesquisadora: Mas, desses desenhos que você faz à caneta, você cria histórias sobre eles?</i>  <i>Estudante Nº 08: Não, não, só desenho, só crio os personagens.</i></p> <p><b>1.5.6 Revisar</b> (Revisar suas próprias criações, as de terceiros e sugerir melhorias ou alterações)</p> <p><i>Estudante Nº 08: [...] Tem dias que eu não consigo desenhar com a caneta direito, aí eu vou lá, olho uns vídeos, vou treinando... toda hora treinando pra depois de um tempo sair um desenho certo. Demora demais...</i></p> <p><i>Estudante Nº 08: Quando eu desenhava muito eu via os traços da caneta e a pessoa falava: “melhore esses traços”! Aí eu vou lá... tentei fazer tentando deixar o máximo homogêneo com a folha, um sombreado mais homogêneo.</i></p> <p><b>1.5.7 Modificar</b> (Apropriar-se dos desenhos e criações de outros e fazer alterações neles)</p> <p><i>Pesquisadora: Então, geralmente você desenha animes?</i>  <i>Estudante Nº 08: É, eu pego a referência anime e passo ela pro estilo de HQ.</i></p> <p><i>Pesquisadora: Quando você traz para os seus desenhos você copia o que eles estão fazendo? Como é que você faz?</i>  <i>Estudante Nº 10: Não, eu ajusto. Eu faço no meu estilo de desenho.</i></p> <p><i>Estudante Nº 15: [...] E pra figurinha de WhatsApp, é... tem aplicativo apropriado para isso. Você utiliza a imagem e recorta, fazendo figurinha, aí já utilizei fazendo figurinhas de alguns amigos próximos.</i></p>
1.6 Usar ferramentas para criar imagens e desenhos	<p><b>1.6.1 Usar ferramentas digitais</b> (Saber usar ferramentas digitais)</p> <p><i>Estudante Nº 15: [...] E pra figurinha de WhatsApp, é... tem aplicativo apropriado para isso. Você utiliza a imagem e recorta, fazendo figurinha, aí já utilizei fazendo figurinhas de alguns amigos próximos.</i></p> <p><b>1.6.2 Usar ferramentas analógicas</b> (Saber usar as técnicas tradicionais de desenho, pintura e ferramentas como aquarela, carbono, pincel etc.)</p> <p><i>Estudante Nº 08: [...] eu mesmo ensino a Hachura, recalque com caneta, mas as vezes a pessoa escolhe um lápis porque não acha a caneta tão fácil ...ela prefere um lápis.</i></p>
1.7 Criar e modificar produções fotográficas	<p><b>1.7.1 Criar</b> (Encontrar inspiração nas criações de outras pessoas para tirar fotos)</p> <p><i>Não foram encontradas evidências</i></p> <p><b>1.7.2 Planejar</b> (Buscar uma paisagem original para tirar uma foto)</p> <p><i>Estudante Nº 07: O local, eu sempre tiro fotos em lugares bonitos, paisagens, sabe? Praias, viagens, essas coisas quando eu viajo.</i></p> <p><i>Estudante Nº 11: Ah, eu posto mais fotos da natureza. Tipo, eu na natureza. Sempre são assim, eu e uma paisagem atrás.</i></p>



	<p><b>1.7.3 Fazer fotos</b> (Fazer uma <i>Selfie</i>, enquadrar uma paisagem, fazer uma sessão de fotos etc)</p> <p><i>Estudante Nº 16: [...] Aí, tipo, eu não sou muito de postar foto de corpo, entendeu? É mais de rosto, assim, selfie...</i></p> <p><i>Estudante Nº 11: Ah, eu posto mais fotos da natureza. Tipo, eu na natureza. Sempre são assim, eu e uma paisagem atrás.</i></p> <hr/> <p><b>1.7.4 Editar</b> (Colocar filtros, retocar fotos etc.)</p> <p><i>Estudante Nº 01: Faço [edição de fotos], porque eu acho que a foto natural da câmera fica um pouco estranha, aí eu corrijo as cores, eu deixo mais roxa, verde, rosa, eu destaco as cores.</i></p> <p><i>Pesquisadora: Que tipo de ajuste ou edição você costuma fazer?</i></p> <p><i>Estudante Nº 11: Iluminação e um negocinho pra focar e desfocar, só isso.</i></p> <hr/> <p><b>1.7.5 Fazer colagens</b> (Fazer uma colagem de fotos)</p> <p><i>Estudante Nº 06:[...] Ou então, também tem o Quik que é mais pra junção de fotos, colagem de fotos, bem legal ele.</i></p> <p><i>Pesquisadora: Você não faz vídeo nem no celular?</i></p> <p><i>Estudante Nº 03: Não, eu só tiro a foto, se ela ficou boa eu decido se talvez eu poste, mas eu não posto não, só deixo no celular pra quando chegar no fim do ano talvez fazer um álbum, eu tenho muita foto.</i></p> <hr/> <p><b>1.7.6 Revisar</b> (Revisar suas próprias criações, as de terceiros e sugerir melhorias ou alterações)</p> <p><i>Estudante Nº 03: Não, eu só tiro a foto, se ela ficou boa eu decido se talvez eu poste[...]</i></p> <hr/> <p><b>1.7.7 Modificar</b> (Apropriar-se das fotos de outros e fazer alterações)</p> <p><i>Estudante Nº 01: Já... Já! [Risos!] No primeiro ano eu fazia bastante memes para uma página do Facebook.</i></p> <p><i>Pesquisadora: Você cria memes?</i></p> <p><i>Estudante Nº 15: Dificilmente, já criei algumas vezes. [Risos!]</i></p> <p><i>Estudante Nº 15: Geralmente, de coisas que eu vejo que são engraçadas, por exemplo, a expressão facial de alguns amigos. Aí, eu vejo que é engraçado, e pego e faço uma figurinha,</i></p>
1.8 Usar ferramentas fotográficas e de edição	<p><b>1.8.1 Usar câmeras</b> (Usar câmeras analógicas, digitais, instantâneas, celular)</p> <p><i>Estudante Nº 06: Ele tem uma câmera, ele sabe muito bem o ângulo, tudo certinho; realmente você vê ele pessoalmente você nem percebe que ele é um fotógrafo [...]</i></p> <hr/> <p><b>1.8.2 Usar software e aplicativos</b> (Usar software para fotos e aplicativos próprios para celular etc.)</p> <p><i>Estudante Nº 06: Em questão de edição tem o InShot que eu uso bastante pra fazer destaque de arrobas e tal, ou então botar aquele filtro que seja um filtro mais nítido, que dê uma imagem mais ampla, entendeu?</i></p> <p><i>Pesquisadora: Qual o editor de fotos que você usa?</i></p> <p><i>Estudante Nº 11: O do próprio Insta. [Instagram]</i></p>
	<p><b>1.9.1 Criar</b> (Encontrar inspiração nas criações de outras pessoas para criar vídeos próprios)</p> <p><i>Pesquisadora: E por que você começou a criar vídeo?</i></p>

1.9 Criar e modificar produções audiovisuais	<p><i>Estudante Nº 07: [...] E também pra ver se eu conseguia é... sair no futuro na rede social, né?</i></p> <p><i>Pesquisadora: Então, você tinha intenção de ser um youtuber?</i></p> <p><i>Estudante Nº 07: É, um digital influencer.</i></p> <p><i>Pesquisadora: Qual o conteúdo dos vídeos que você está produzindo?</i></p> <p><i>Estudante Nº 13: Principalmente, na ajuda a começar no jogo e alguns que eu comecei sobre a história, porque como a história é muito extensa as pessoas podem se sentir perdidas na hora que forem ler; eu tento filtrar em regiões das histórias pra poder repassar a história.</i></p>
	<p><b>1.9.2 Planejar</b> (Planejar a organização de um vídeo seja filmando ou editando: estrutura, script, planos etc.)</p> <p><i>Estudante Nº 12: O vídeo é... quando eu faço é... já assim... planejado. Ontem foi o dia da consciência negra, então, já dei o meu depoimento de como eu me senti naquela situação de descer do ônibus, uma mulher olhar pra mim estranho, não foi por causa da roupa, eu vi que foi por causa do cabelo; então eu já compartilhei essa história e fiz um vídeo em cima disso.[...]</i></p> <p><i>Estudante Nº 06: [...] Um influencer, um verdadeiro instagramear que é o nome de quem usa o aplicativo, ele sempre tem que planejar o que vai postar porque, querendo ou não, a gente nunca vai entender o que o outro realmente vai pensar, né?</i></p>
	<p><b>1.9.3 Filmar</b> (Filmar imagens, imagens reais, não animações, jogos, machinima, etc.)</p> <p><i>Estudante Nº 01: [...] Aí eu baixava o aplicativo pra gravar a tela do celular. Gravava eu jogando, gravava eu próprio jogando e editava no Kinemaster. Aí depois, carregava no Youtube.</i></p> <p><i>Estudante Nº 12: Eu fui tendo a curiosidade de olhar, aí tinha os aplicativos lá, e aí, nesses aplicativos eu vi que tinha um de vídeo, e aí, eu fui gravando mesmo, assim... Tá, cadeira! Eu fui gravando a cadeira e fui testando os efeitos que tinha, mas aí nesse momento foi só de descoberta dos aplicativos do computador, o que tinha e pronto.</i></p>
	<p><b>1.9.4 Dirigir</b> (Decidir a composição do plano, decidir quando vale uma tomada ou quando deve ser repetida)</p> <p><i>Não foram encontradas evidências</i></p>
	<p><b>1.9.5 Editar</b> (Editar as cenas usando um software de edição)</p> <p><i>Estudante Nº 01: [...] Aí também tem aplicativos pra isso. Aí eu baixava o aplicativo pra gravar a tela do celular. Gravava eu jogando, gravava eu próprio jogando e editava no Kinemaster. Aí depois, carregava no Youtube.</i></p> <p><i>Estudante Nº 06: Em questão de edição tem o InShot que eu uso bastante pra fazer destaque de arrobas e tal, ou então botar aquele filtro que seja um filtro mais nítido, que dê uma imagem mais ampla, entendeu?</i></p>
	<p><b>1.9.6 Revisar</b> (Revisar suas próprias criações, as de terceiros e sugerir melhorias ou alterações)</p> <p><i>Estudante Nº 12: Porque nos stories tem como fazer o bumerangue, né, que são os pequenos. Aí eu fiz os pequenos e depois fiz um maior incentivando as pessoas, que elas devem gostar dos seus cabelos seja liso, ondulado, qualquer tipo e... amar as pessoas... dessa forma, de não olhar a cor, né?</i></p>
	<p><b>1.9.7 Modificar</b> (Apropriar-se dos vídeos de outras pessoas e fazer alterações neles)</p>

	<p>[DC] durante o FESTMAT na 3ª série E os alunos usaram a vinheta da Metro-Goldwyn-Mayer (MGM) que exibe um leão rugindo para fazer a abertura do filme produzido por sua equipe.</p>
1.10 Usar ferramentas para filmar e editar	<p><b>1.10.1 Usar software e aplicativos</b> (Saber como usar diferentes tipos de <i>software</i> e aplicativos)</p> <p><i>Estudante Nº 06: [...] Exemplo, no projeto do show de talentos a gente fez uma edição bem legal, tipo, fez IGTV, fez um vídeo bem explicativo e ficou bem legal também. [...]</i></p> <p><i>Estudante Nº 12: Aí, depois eu comecei a pesquisar aplicativos pra usar no próprio celular, pesquisar como editar um vídeo... e foi... comecei a ir gostando, mas não é algo que eu faça, assim, sempre, né? Mas, eu gosto de editar vídeos, de fazer vídeos.</i></p> <p><b>1.10.2 Usar aparatos digitais</b> (Saber como usar dispositivos digitais, como celulares, microfones, sensores etc.)</p> <p><i>Estudante Nº 06: Sim, sim! No nosso grupo, no caso, no Checkmatte, quem é responsável pelas gravações é um amigo nosso chamado Rodrigo, que é daqui da tarde, do 9º ano A, que também faz parte da rádio. Ele também é nosso cinegrafista da rádio por incrível que pareça. (...)</i></p> <p><i>Estudante Nº 12: Estudante Nº 12: Aí, depois eu comecei a pesquisar aplicativos pra usar no próprio celular, pesquisar como editar um vídeo... e foi... comecei a ir gostando, mas não é algo que eu faça, assim, sempre, né? Mas, eu gosto de editar vídeos, de fazer vídeos.</i></p>
1.11 Codificar software e construir hardware	<p><b>1.11.1 Criar uma página Web</b> (Criar uma página web através de um modelo ou ao escrever o código fonte)</p> <p><i>Estudante Nº 06: Sim, sim. A gente tem uma página do grupo de dança que é o Checkmatte, certo?</i></p> <p><b>1.11.2 Montar um servidor local</b> (Montar um servidor)</p> <p><i>Não foram encontradas evidências</i></p> <p><b>1.11.3 Montar um computador</b> (Comprar as partes de um computador e juntá-las)</p> <p><i>Pesquisadora: Você sabe montar computador?</i>  <i>Estudante Nº 02: Monto e desmonto todo.</i></p>
1.12 Modificar software e hardware	<p><b>1.12.1 Alterar uma zona de DVD (piratear)</b> (Alterar as configurações de um DVD e assistir a filmes de outras áreas ou jogar videogame)</p> <p><i>Não foram encontradas evidências</i></p> <p><b>1.12.2 Formatar um computador</b> (Redefinir o computador ao seu estado original)</p> <p><i>Pesquisadora: Você sabe formatar computador?</i>  <i>Estudante Nº 02: Sei formatar, instalação de sistema, programas, sei.</i></p> <p><i>Pesquisadora: Já consertou ou formatou o PC de alguém aqui da escola?</i>  <i>Estudante Nº 14: Já! Fiz isso com alguns computadores da sala de informática. Na oficina de Meta-reciclagem tinha que consertar e limpar e ter o cuidado pra não queimar, né? Aí, eu aprendi a consertar e formatar com os daqui da escola.</i></p> <p><b>1.12.3 Manipular decodificadores de TV</b> (Desbloquear as configurações da TV para ver conteúdo pago gratuitamente)</p> <p><i>Estudante Nº 15: Você vai na loja do seu aplicativo, do seu smartphone, procura o aplicativo que lhe oferece isso, baixa, faz cadastro com seu e-mail e cria uma senha, aí você já vai ter acesso aos filmes que foram lançados recentemente no cinema e a séries também que são disponibilizadas em streamings particulares, pagos, e você tem acesso a tudo isso de forma gratuita, porém, de forma ilegal.</i></p>

	<p><b>1.12.4 Manipular redes Wi-Fi</b> (Desbloquear uma senha de <i>Wi-Fi</i> e tornar o proprietário incapaz de acessar sua própria rede)</p> <p><i>Não foram encontradas evidências</i></p>
1.13 Usar códigos e ferramentas TIC	<p><b>1.13.1 Usar um acesso remoto</b> (Usar o <i>AnyDesk</i> para acessar um computador a partir de outro)</p> <p><i>Não foram encontradas evidências</i></p>
	<p><b>1.13.2 Executar atalhos</b> (Conhecer atalhos úteis para realizar processos do sistema)</p> <p><i>Não foram encontradas evidências</i></p>
	<p><b>1.13.3 Usar linguagem de programação</b> (Saber usar linguagem de programação como <i>Java</i>, <i>Ruby</i>, etc)</p> <p><i>Pesquisadora: Sabe alguma linguagem de programação?</i>  <i>Estudante Nº 02: Java e códigos de CMD com ponto de comando, só o básico.</i></p>
1.14 Criar e modificar Videogames	<p><b>1.14.1 Criar</b> (Encontrar inspiração nas criações de outras pessoas e pensar em sugestões para o futuro e para jogos de vídeo mais interessantes)</p> <p><i>Não foram encontradas evidências</i></p>
	<p><b>1.14.2 Planejar</b> (Pensar na ideia e nas regras do jogo e tomar decisões estratégicas para criar conteúdo)</p> <p><i>Estudante Nº 13: Eu jogo sozinho, mas no final de semana eu procuro uma pessoa ou outra porque normalmente tem uma competição, um campeonato. E faço vídeos, apesar de não ter produzido ainda conteúdo direto para internet, eu faço alguns vídeos porque eu estou com um projeto de criar um canal esse ano.</i></p>
	<p><b>1.14.3 Codificar</b> (Escrever o código fonte de um videogame)</p> <p><i>Estudante Nº 14: Eu cheguei a tentar criar a alguns anos atrás [...] Acho que criei algumas fases, acho questão de três fases. Aí, eu jogava e via que tinha problemas nas próprias fases, aí, tinha que recriar tudo de novo [...]</i></p>
	<p><b>1.14.4 Desenhar gráficos e personagens</b> (Desenhar e construir paisagens e personagens)</p> <p><i>Estudante Nº 14: Eu cheguei a tentar criar a alguns anos atrás [...] Acho que criei algumas fases, acho questão de três fases. Aí, eu jogava e via que tinha problemas nas próprias fases, aí, tinha que recriar tudo de novo [...]</i></p>
	<p><b>1.14.5 Revisar</b> (Revisar suas próprias criações, as de terceiros e sugerir melhorias ou alterações)</p> <p><i>Estudante Nº 14: Acho que criei algumas fases, acho questão de três fases. Aí, eu jogava e via que tinha problemas nas próprias fases, aí, tinha que recriar tudo de novo; era algo que exigia muito tempo e muita manutenção [...]</i></p>
	<p><b>1.14.6 Fazer modificações no código de um videogame ou de um console</b> (Alterar o código fonte de um videogame para introduzir novas paisagens ou recursos ou alterar a aparência externa de um console)</p> <p><i>Não foram encontradas evidências</i></p>
	<p><b>1.14.7 Piratear um videogame ou console</b> (Manipular completamente um videogame ou console para oferecer mais vantagens do que aqueles legalmente contemplados)</p> <p><i>Não foram encontradas evidências</i></p>
1.15 Usar ferramentas para a criação e modificação de Videogames	<p><b>1.15.1 Usar software para códigos e gráficos</b> (Saber usar <i>software</i> para códigos e gráficos como <i>Scratch</i>, <i>Photoshop</i> etc.)</p> <p><i>Não foram encontradas evidências</i></p>

1.16 Criar Cosplays e fantasias	<p><b>1.16.1 Criar</b> (Encontrar inspiração nas fantasias de terceiros)</p> <p><i>Pesquisadora: Mas, sente vontade de se vestir como qual personagem?</i>  <i>Estudante Nº 12: Eu tenho vontade de me vestir como a Viúva Negra ou a Tempestade.</i></p>
	<p><b>1.16.2 Planejar</b> (Escolher os personagens para o cosplay e os materiais para fazer o traje)</p> <p><i>[DC] na oficina de cosplay cada estudantes falou sobre as adaptações que fez no traje do personagem escolhido.</i></p>
	<p><b>1.16.3 Desenhar e criar fantasias</b> (Projetar e costurar uma fantasia)</p> <p><i>[DC]na oficina de cosplay o aluno criou a fantasia da Noiva Caveira usando TNT e outo criou a do Coringa com EVA.</i></p>
	<p><b>1.16.4 Revisar</b> (Revisar suas próprias criações e as de terceiros e sugerir melhorias ou alterações)</p> <p><i>[DC] na fantasia de Lucian, a aluna fez uma adaptação no figurino porque o personagem é masculino.</i></p>

## APÊNDICE G

## DIÁRIO DE CAMPO

DIÁRIO DE CAMPO
<p>No dia 05/02/2019, na sala da direção do CEBM, foi realizado o primeiro procedimento para a formalização da pesquisa, com o objetivo de esclarecer, para a equipe diretiva do CEBM, aspectos relacionados à investigação. Prestados os devidos esclarecimentos, procedeu-se a assinatura do Termo de anuência pelo diretor, autorizando a pesquisadora a ter acesso aos arquivos, aos espaços e aos recursos disponíveis na escola, bem como as mídias sociais oficiais da instituição.</p> <p>Neste momento, também foi acordado, verbalmente, que a pesquisadora, sendo pedagoga da instituição, faria a sua pesquisa de campo durante seu horário de trabalho e que, por questões logísticas, seria substituída pela coordenação pedagógica ou por estagiários quando se fizesse necessário. Foi dado o consentimento, também, para que a pesquisa ocorresse no período letivo, durante o expediente normal, no turno da manhã, em dias previamente agendados, e que os estudantes poderiam ser retirados das classes durante as aulas para participar do questionário e das entrevistas. Agradei a equipe gestora pelo apoio e solidariedade, uma vez que seria difícil realizar a pesquisa sem essa concessão.</p>
DIÁRIO DE CAMPO
<p>No dia 21 de fevereiro de 2019, a partir das 18h30 horas, os professores começaram a chegar e foram recebidos pelas coordenadoras e pela pedagoga. A recepção contou com um farto café nordestino servido no pátio da escola, oferecido aos professores em sinal de boas-vindas. A confraternização se estendeu até às 19h, quando teve início a primeira reunião pedagógica, cujo objetivo foi definir, em linhas gerais, as ações pedagógicas para o ano letivo de 2019. A reunião foi realizada sem a presença do diretor da escola, professor Roberto Ribeiro Moura, porque ele contraiu uma virose.</p> <p>O primeiro momento foi dedicado à sensibilização do grupo. A pedagoga realizou uma atividade de colagem com retalhos que resultou em três painéis que ficaram expostos na escola para a recepção dos alunos. Depois, fez uma reflexão com base no texto “Sou feita de retalhos”, de Cris Pizzimenti, destacando a necessidade do bom entrosamento e união do grupo.</p> <p>Em seguida, a coordenadora apresentou os resultados do ano letivo 2018, destacando que houve 91,7% de aprovação, 8,1% de reprovação e 0,2% de abandono. Em seguida, o professor de Espanhol apresentou os resultados das aprovações em Instituições de Ensino Superior públicas e privadas, salientando que este índice aumentou em relação ao ano letivo de 2017. Durante sua apresentação, comentou que havia criado uma conta no <i>Instagram</i> para a escola (<b>baraodemaua.official</b>) e postou as fotos dos alunos com o resultado das aprovações em Instituições de Ensino Superior públicas e privadas. Essa rede social é muito utilizada pelos alunos e, por isso, já contava com 928 seguidores. Diante da participação significativa dos alunos e da boa repercussão causada pelas postagens, o professor se comprometeu a ser o administrador da conta que servirá como canal de comunicação entre a escola e comunidade, postando informações importantes como orientações sobre matrículas, datas de reuniões de pais e mestres, eventos da escola etc.</p> <p>Na sequência, seria tratado o assunto sobre os recursos financeiros da escola, mas o diretor, Roberto, que foi designado para este momento, não se fazia presente, por isso, a coordenadora explicou que este assunto seria abordado em outro momento oportuno.</p> <p>O próximo ponto da pauta tratou sobre o calendário escolar, a coordenadora fez a exposição demonstrando os períodos relativos a férias, recesso, início e término de cada semestre. Ela chamou a atenção para o fato de que teremos 23 sábados letivos que deveriam ser utilizados, preferencialmente, para as culminâncias dos projetos e aulas. Após a isso, foi feita a análise das datas de avaliações, recuperações e intensificação de aprendizagem. O calendário foi aprovado por todos os presentes sem nenhuma ressalva. Definidas as datas, partiu-se, então, para a discussão sobre composição de notas de cada unidade, tendo como resultado o seguinte acordo: todas as unidades teriam valor de 5,0 pontos para a avaliação escrita, sendo que a primeira e a quarta seriam provas por disciplina e a segunda e a terceira seriam simulados. Os cinco pontos restantes foram distribuídos da seguinte forma: 2,0 pontos para a produção textual, em todas as unidades; na primeira e terceira unidade, 3, 0 pontos das atividades por disciplina; na segunda e na quarta unidades, serão dos projetos coletivos. A coordenadora lembrou de que as planilhas de registros das atividades dos alunos obedecerão a essa composição. Na sequência, foi feita a previsão de agendamento das atividades para todos os sábados letivos. Em relação aos projetos interdisciplinares, com valor de 3,0 pontos para todas as</p>

disciplinas, os professores apresentaram várias sugestões e solicitaram à coordenação um tempo para amadurecer as ideias e definir, de fato, quais os projetos que seriam desenvolvidos em cada turno de acordo com suas especificidades.

Dando sequência, a pedagoga falou sobre as demandas do comitê, informando que é preciso ter atenção ao preenchimento dos diários e que, caso houvesse qualquer dúvida, deveria ser levada ao comitê para que se evitasse rasuras. Ela chamou atenção, também, para o fato de que as alunas gestantes têm direito a um regime especial de estudos, portanto, as atividades devem ser encaminhadas ao comitê. Pediu os professores, também, que observasse os alunos que porventura possam apresentar comportamentos atípicos (apatia, automutilação, sono exagerado, agressivos, dificuldades de aprendizagem) para que possam ser encaminhados à sala de recursos ou ao comitê para conhecimento dos pais. Por fim, se comprometeu a enviar aos professores uma orientação para a elaboração de projetos didáticos a fim de facilitar o registro das ações pedagógicas desenvolvidas na escola.

Retomando a palavra, a coordenadora solicitou a todos os professores que atualizassem seus contatos para que o fluxo de informações fosse mantido; avisou que os livros didáticos seriam entregues na segunda semana de aula e fez a distribuição dos horários para o ano letivo de 2019. A pedagoga, ainda, lembrou aos professores que, para o bom andamento das aulas, é necessário ficar atentos aos horários de chegada e saída. Desta forma, a pauta foi esgotada e partiu-se para o ponto que trata do que ocorrer: o professor Ivan destacou a importância do projeto de letramento, ressaltou que cinco alunos da escola tiveram pontuação acima de 800 pontos na redação do ENEM. A coordenadora avisou que a Olimpíada de Astronomia estava com inscrições abertas até o dia 17/05 e a Olimpíada de Matemática até o dia 21/05. Em seguida, foi combinado que, no primeiro dia de aula, os alunos seriam recebidos com música ao vivo e que os aprovados no ENEM receberiam uma homenagem e fariam sobre a experiência durante o intervalo maior.

#### OBSERVAÇÕES:

- a) Os projetos não foram definidos nesta reunião, pois exigiria da pesquisadora uma investigação por disciplina ou grupos isolados de professores durante o primeiro semestre.
- b) A conta criada no *Instagram* foi bem aceita pelos professores e alguns se tornaram seguidores de imediato.
- c) A conta do *Instagram* foi criada durante as férias para a divulgação do resultado das aprovações dos alunos nas IES e teve boa repercussão, por isso, acabou se tornando um canal de comunicação oficial para a escola.
- d) Dependendo do nível de aceitação da comunidade escolar, a conta do *Instagram* da escola pode ser um bom instrumento de coleta de dados para a pesquisa.

### DIÁRIO DE CAMPO

Neste dia, convidei três estudantes da 2ª série A para virem à sala do comitê pedagógico e expliquei para eles os objetivos da pesquisa. Perguntei se eles poderiam contribuir como voluntários para a realização do questionário-teste e prontamente eles aceitaram. Em seguida, perguntei se eles tinham acesso à *internet* em suas casas posto que essa era uma condição essencial para a realização do teste e os três confirmaram que sim.

Diante da aceitação, dei algumas orientações que considere importantes para o sucesso desta etapa: eles responderiam em casa, sem solicitar ajuda de ninguém, marcariam o tempo gasto para responder e fariam anotações das dúvidas e dos aspectos que achassem interessantes. Solicitei, ainda, que respondessem com calma e que não repassassem o *link* para outras pessoas. Combinei com eles que, no dia seguinte (21/05/19), conversaríamos sobre a experiência.

Neste mesmo dia, procurei o diretor e a coordenadora da escola para informar que faria uso do laboratório de informática para aplicação do questionário da pesquisa nos dias 22 e 23/05/19 a partir das 8:30h. Esse procedimento foi importante porque a aplicação do questionário seria durante o expediente e, embora a pesquisadora estivesse na escola, não prestarei atendimento a pais, estudantes e professores durante a realização do questionário.

No intervalo maior (9:40h), fui à sala dos professores fazer uma sensibilização sobre a pesquisa e aproveitei a oportunidade para solicitar a liberação para divulgar a pesquisa nas salas da 3ª série e pedir autorização para a retirada dos estudantes durante as aulas no dia seguinte. Eles concordaram e se prontificaram a ajudar caso fosse necessário. Esse procedimento foi importante para que os professores pudessem se organizar e evitar a interrupção de atividades avaliativas durante a saída dos estudantes.

Fiz, também, o agendamento do laboratório de informática para evitar choques de atividades no mesmo horário e espaço. Fiz uma vistoria no laboratório de informática da escola para saber se estava em condição de receber os estudantes e constatei que estava limpo. A conexão de *internet* não estava funcionando. Em dias de chuva, é normal que o sinal *Wi-fi* apresente problemas.

#### OBSERVAÇÕES:

Diante das condições da *Wi-fi*, resolveu-se a contratação de dois pacotes de *internet* para rotear com os estudantes. Um da operadora Vivo, usada em meu celular, e outro da operadora Tim, usado em meu *tablet*.

### DIÁRIO DE CAMPO

No dia 21/05/19, durante o intervalo maior (9:40h), reunimo-nos (eu e os três estudantes voluntários) na sala do comitê pedagógico para as considerações sobre o teste do questionário.

O primeiro relatou que gastou 22 minutos para responder. Comentou sobre a praticidade em responder pelo celular, mas disse que o questionário era muito longo. Sugeriu que, na pergunta relativa à identificação do sexo (masculino e feminino), poderia ser acrescentada a opção de “não responder”. Disse que teve dificuldade em encaixar uma resposta na questão: “incomoda-me quando meus pais verificam meu celular”. Alegou que a resposta deveria ser “sim ou não”, posto que no questionário foi solicitado o nível de discordância ou concordância.

O segundo relatou que gastou 30 minutos para responder. Disse que procurou ler bem devagar para ver se entendia tudo. Encontrou um erro na seguinte questão: “existem alguns *sites* onde participo anonimamente usando um apelido”. Tinha a expressão “inho3”. Disse também que, nas questões em forma de “grade”, cujo enunciado ficava no topo, à medida em que eram respondidas, o enunciado ia desaparecendo de modo que, no meio da questão, ele já não conseguia ver o enunciado. Chamou atenção para o fato de que a posição do celular na horizontal ajudava a visualizar a grade de questões completamente ao passo que na vertical era necessário movimentar a tela para a esquerda e para a direita a fim de ver o resto das alternativas.

O terceiro relatou que gastou 20 minutos para responder. Comentou que o questionário era longo. Observou que havia uma questão perguntando qual a turma dele, mas não havia uma questão perguntando qual a série. Questionou opção sobre identificação do sexo e não do gênero. Disse que, na pergunta sobre os *videogames* preferidos, não sabia se era referência ao nome do jogo ou a plataforma.

Após a conversa com os estudantes recrutados para o teste, fui às salas das 3ª séries fazer a divulgação da pesquisa. Expliquei sobre suas etapas, os critérios de participação e solicitei que todos trouxessem o celular no dia seguinte, uma vez que o questionário seria *on-line*.

Quando avisei sobre a necessidade do celular, alguns estudantes disseram que os pais não deixavam trazer o telefone para a escola. Em relação ao fato do questionário ser *on-line*, muitos alegaram que não tinham *internet* no celular ou que só tinha *internet* em casa. Expliquei que colocaria meu celular e meu tablet à disposição e que a *internet* seria roteada.

#### OBSERVAÇÕES:

- a) A divulgação foi feita na véspera da aplicação porque é muito comum eles esquecerem avisos que são dados com muita antecedência.
- b) O lembrete para trazer o celular é importante porque alguns pais proíbem que eles tragam os aparelhos para a escola por conta dos constantes assaltos.
- c) Eles mostravam disposição em participar depois que eu os avisava que o questionário era *on-line* e que a *internet* seria roteada.

### DIÁRIO DE CAMPO

O dia amanheceu chovendo muito e, como de costume nesta situação, a maioria dos estudantes chegaram atrasados para o primeiro horário e os que moram mais distante faltaram.

Às 7h30, fui para o laboratório de informática preparar o ambiente para receber os estudantes. Verifiquei que o sinal da *wi-fi* da escola não estava funcionando por conta da chuva, então tive que usar o “plano B”, ou seja, minha *internet*. Escrevi no quadro a senha de acesso à *internet* do meu celular, do meu tablet e do celular do estagiário que me acompanhava neste momento.

Seguindo as observações feitas no pré-teste, escrevi no quadro, também, o cabeçalho das questões “em grade” relacionadas à mensuração do nível de “concordância ou discordância” e do nível de “frequência” a fim de facilitar as orientações para preenchimento e a visualização dos estudantes caso desejassem consultar o cabeçalho. Arrumei as cadeiras em fileiras voltadas para o quadro, assim, todos ficariam de frente para mim na hora das orientações e evitaria perda de tempo com a acomodação. Depois de arrumar o ambiente, fui verificar qual a turma que teria disponibilidade para iniciar a aplicação.

Resolvi iniciar pela turma da 3ª série C porque estavam em horário vago, a professora de Artes Cênicas havia faltado. Por conta da falta da professora, tive que trazer todos os estudantes desta turma de uma única vez para o laboratório de informática. De início, eles fizeram muito barulho e não conseguiam parar para ouvir as orientações. Queriam saber logo a senha da *internet* e como poderiam achar o questionário na rede. Alguns visualizaram logo as senhas que eu havia colocado no quadro e imediatamente despertaram a atenção dos demais fazendo o repasse. Naturalmente, os primeiros se conectaram e os outros não conseguiam porque cada ponto de acesso tinha capacidade para a ancoragem de 08 aparelhos apenas. Quase todos usaram logo a primeira senha escrita no quadro. Depois de cerca de 10 minutos, consegui estabelecer o silêncio e conversar com eles. Perguntei quem possuía *internet* no próprio celular e, dos 26 estudantes presentes, apenas 5 tinham *internet* própria e se prontificaram a rotear também com um colega.



Em seguida, expliquei que cada senha disponibilizada ancorava apenas 8 aparelhos e fui fazendo a distribuição por aparelho. Teoricamente, todos poderiam iniciar o questionário ao mesmo tempo, já que a disponibilidade de *internet* supria a demanda, mas verifiquei que 4 estudantes não tinham celular. Coloquei meu tablet, meu celular e o celular do estagiário à disposição de 3 deles e 1 ficou aguardando alguém terminar para repassar um dos aparelhos. Do grupo, apenas duas meninas não sabiam como rotear a *internet* no celular. Solicitei a ajuda do estagiário para auxiliar as alunas enquanto eu observava os demais.

Depois de estabelecidas as condições necessárias à aplicação, eles fizeram silêncio e acomodaram-se. Desse modo, passei para a etapa seguinte, as orientações sobre o preenchimento do questionário. Reforcei a informação de que o questionário fazia parte de uma pesquisa, por isso era preciso ter compromisso com as respostas, qualquer dúvida deveria ser esclarecida para evitar equívocos no preenchimento e a leitura das questões deveria ser cuidadosa e sem pressa. Depois enviei o *link* do questionário para o *WhatsApp* do líder da turma e ele disponibilizou para os demais através do grupo da 3ª série A. Somente um aluno não estava no grupo, então um dos colegas repassou no privado para ele. Apesar do início conturbado, o tempo total gasto com essa turma foi cerca de 36 minutos.

A turma seguinte foi a 3ª série A que também estava de horário vago por conta da ausência da professora de Artes Cênicas. Levei a turma quase toda para o laboratório, com exceção de um aluno que ficou dormindo na sala. Foram comigo 23 estudantes no total da 3ª série A e mais 2 estudantes da 3ª série B que pediram emprestado o celular dos colegas da série anterior para poder participar da pesquisa. Para esta turma, usei uma tática diferente. Antes que chegassem ao laboratório, eu apaguei do quadro as senhas da *wi-fi*. Solicitei que todos se acomodassem e avisei que só liberaria as senhas depois das orientações. Perguntei quantos deles tinham *internet* própria e 4 deles se manifestaram. Perguntei quantos estavam sem celular e 2 se manifestaram. No momento seguinte, dei as orientações sobre o questionário e expliquei como seria o roteamento da *internet* informando que colocaria a senha diretamente no celular deles. Os quatro estudantes que tinham *internet* própria se prontificaram a rotear para o colega do lado. Com a ajuda dos próprios estudantes, fizemos o roteamento por blocos de senha e todos conseguiram conexão. Enviei o *link* para o líder da turma e ele encaminhou para os demais. Nesta sala, todos os presentes faziam parte do grupo de *WhatsApp*. Os dois estudantes sem celular usaram meus dispositivos. Durante a aplicação com a 3ª série A, a chuva ficou mais intensa e a conexão de *internet* ficou lenta. Alguns tiveram que reiniciar o questionário e outros desistiram de fazer no próprio celular, preferindo esperar um colega que terminasse e pudesse emprestar. Durante a aplicação um aluno, perguntou se “*videogame*” se referia ao console ou ao jogo, outro aluno perguntou se os jogos de tabuleiro eram na *internet* e outro comentou que a opção relacionada ao sexo (masculino ou feminino) deveria ser gênero. O tempo médio gasto com essa turma foi de 29 minutos.

A próxima turma foi a 3ª série D, eles estavam em aula de Sociologia, por isso levei em blocos de 15 estudantes para não atrapalhar muito. Fiz os mesmos procedimentos adotados para a turma da 3ª série A. Neste grupo, 2 estudantes tinham *internet* própria e se prontificaram a rotear com o colega do lado; 4 deles não tinham celular, emprestei os 3 aparelhos disponíveis, mas ainda ficou restando uma sem dispositivo. Um dos estudantes ligou um dos computadores do laboratório e acessou o *WhatsApp* no computador usando o código QR e cedeu o celular para a colega que estava sem aparelho. À medida em que eles iam terminando, solicitei que fossem chamando outros na sala, até que todos conseguiram terminar. Durante a atividade nesta turma, a *internet* caiu várias vezes e alguns celulares ficaram com o questionário travado. Ao recuperar o sinal da *internet*, alguns tiveram que recomençar o questionário, o que atrasou bastante o preenchimento. Cinco comentaram sobre o tamanho do questionário, acharam grande. Enquanto aguardavam o sinal da *internet* voltar ou quando já haviam concluído o questionário e aguardavam os colegas que faltavam, alguns ligaram o computador e imediatamente colocaram o *WhatsApp* no PC para responder mensagens, aproveitando a *internet* do laboratório, outros foram jogar. O tempo médio gasto com esta turma foi de 45 minutos. As aulas encerram às 12h30, tive que encerrar e deixar a outra turma para o dia seguinte.

#### OBSERVAÇÕES:

- a) Cada turma tem um grupo de *WhatsApp* exclusivo para informes da escola.
- b) Alguns estudantes terminaram o questionário e não se retiraram da sala para poder usar a minha *internet* para ficar no *WhatsApp*
- c) O uso do código QR por um dos estudantes como alternativa para acessar o *WhatsApp* no computador é uma estratégia utilizada de forma natural por vários deles.
- d) Eles não perdem tempo em se conectar quando têm acesso à *internet*. O primeiro impulso demonstrado foi para acessar o *WhatsApp* ou jogar.

e) Ao final do processo, tive receio de que eles passassem o *link* de forma indiscriminada e eu perdesse o controle das respostas, mas isso não aconteceu. Mesmo com o *link* nos grupos, eles aguardaram para responder junto comigo na escola.

### DIÁRIO DE CAMPO

Neste dia me propus a terminar a aplicação do questionário com a turma que faltava, a 3ª série B. Logo quando cheguei, 1 dos estudantes da 3ª série A me procurou para avisar que preferiu preencher o questionário em casa porque tinha *internet* em sua residência.

Fui ao laboratório de informática para ver as condições em que se encontrava este ambiente e percebi que estava com a mesma arrumação do dia anterior, pois ninguém havia usado este espaço depois de mim.

Os estudantes estavam em aula de Matemática, então consultei a professora sobre a possibilidade de levá-los para o laboratório de informática e fazer aplicação do questionário. Ela liberou sem problemas. Levei 15 estudantes da 3ª série B e 1 da 3ª série D que não havia respondido no dia anterior, mas queria participar.

Realizei os mesmos procedimentos para a orientação e roteamento da *internet*. Nesta turma, tudo transcorreu tranquilo, pois já haviam se informado acerca dos procedimentos e do questionário com os colegas do dia anterior. Todos já haviam se mobilizado para conseguir um celular de modo que ninguém precisou dos meus dispositivos. Quatro estudantes que tinham *internet* própria se prontificaram a rotear para um outro colega. Os demais rotearam a minha *internet* que, mais uma vez, estava lenta.

Durante o preenchimento, 1 dos estudantes perguntou o que era “*hobby*” e 2 outros disseram que o questionário era grande.

Em meio a aplicação do questionário, a coordenação da escola solicitou a minha presença em uma reunião às 9h, na sede da SEED, então tive que deixar o restante dos estudantes para o dia seguinte. O tempo médio gasto com esta turma foi de 31 minutos.

#### OBSERVAÇÕES:

- a) Fiquei impressionada com a mobilização da turma para providenciar celular para quem não tinha.
- b) O fato de ser *on-line* contou muito para a disposição em participar, isso era visível.

### DIÁRIO DE CAMPO

Iniciei este dia fazendo atendimento aos pais de alguns estudantes que foram saber notas, comportamento e entregar atestados e só pude retornar à aplicação dos questionários depois das 10h.

Fui ao laboratório de informática para ver as condições em que se encontravam este ambiente e percebi que estava com a mesma arrumação do dia anterior, pois ninguém havia usado este espaço depois de mim. Felizmente, a agenda do laboratório para este dia também estava disponível.

Durante o intervalo maior (9h 40), conversei com a professora de Matemática para saber se poderia pegar os estudantes em seu horário e ela concordou. Informei que seria apenas o restante do dia anterior.

Conforme combinado, às 10h 30 fui à sala pegar os estudantes. Levei apenas os 8 estudantes da 3ª série B que restaram do dia anterior e 1 da 3ª série C que queria participar também e não tinha respondido junto com a turma dele, pois havia faltado.

Realizei os procedimentos de orientação e roteamento da *internet*. Apenas um deles tinha *internet* própria. Todos tinham celular. Apesar do número reduzido de estudantes, a *internet* estava lenta, o que retardou o tempo de conclusão do questionário. Alguns tiveram que parar e esperar a *internet* normalizar a fim de que não precisassem reiniciar o questionário. Agradei a colaboração e a paciência deles.

#### OBSERVAÇÕES:

- a) Esperaram com paciência a *internet* normalizar

### DIÁRIO DE CAMPO

No dia 05/08/19, durante os intervalos (8h 40 às 8h 50 e 09h 40 às 10h) entrou no ar a *Rádio Barão*. A divulgação deste projeto já havia sido feita no final do primeiro semestre através do *Instagram* da escola e durante as férias através de uma outra conta da mesma rede social criada exclusivamente para o projeto chamada de *@radiobarao.oficial*.

Desde o início da manhã, era visível uma movimentação diferente na escola. Além de ser o retorno das aulas, estava dissolvido no ar um misto de curiosidade e expectativa em relação à forma como funcionaria a rádio da escola.

Em dias normais, os estudantes, geralmente, ficam sentados ou deitados nas muretas ao redor do pátio, usando fones de ouvido ou reunidos em pequenas rodas de conversa. No segundo intervalo, o lanche é distribuído e qualquer atividade desenvolvida neste momento disputa a atenção dos estudantes que, normalmente, preferem o lanche em primeiro plano.

Faltando alguns minutos para o intervalo, dirigi-me até o pátio a fim de observar a movimentação dos estudantes. Neste primeiro momento, decidi que faria isso de forma discreta para evitar que a minha presença inibisse qualquer tipo de manifestação espontânea dos estudantes.

Assim que a sirene tocou para o primeiro intervalo, eles correram para o pátio e se acomodaram sentados quase que enfileirados nas muretas do pátio. Quando a vinheta da rádio começou a tocar, todos soltaram um brado que, a meu ver, foi uma tradução da ansiedade deles. O professor de Espanhol usou o microfone da rádio para dar as boas-vindas aos estudantes e, em seguida, tocou a primeira música, *Brisa*, da cantora Iza. Os estudantes sabiam a letra na ponta da língua e formaram um lindo coro. Foi um momento muito interessante, pois o intervalo tomou uma dinâmica diferente da usual. Fiquei observando a tranquilidade no semblante deles e a forma como foram envolvidos pela música. Alguns que estavam de pé passaram os braços sobre os ombros uns dos outros e iniciaram um movimento cadenciado pelo ritmo da música.

No segundo intervalo, resolvi ficar no meio deles para observar de perto suas impressões, reações e atitudes. Algo que me chamou a atenção foi que, como a *playlist* deste dia já estava disponível no *Spotify*, aqueles que possuíam *internet* no celular já haviam baixado as músicas e, as menos conhecidas, como por exemplo a música *Calma*, interpretada por Pedro Capó, em Espanhol, e a música *I Don't Care*, interpretada por Justin Bieber, em inglês, ambas estavam sendo cantadas. Muitos deles estavam com os *smartphones* em mãos e compartilhavam as letras com os colegas mais próximos de modo que, mesmo durante a execução das músicas internacionais, o coro continuou em alto e bom som.

No geral, a qualidade do som não foi das melhores, era audível a ocorrência de problemas técnicos durante o uso do microfone. Às vezes, a voz falhava ou o som saía muito baixo. As músicas, no entanto, tocaram sem problemas.

Neste dia, foi distribuído um lanche rápido, suco com biscoito. Eles foram para a fila receber o lanche e voltaram para o pátio cantando e dançando. Quando a sirene tocou para o encerramento do intervalo, eles correram para beber água e ir ao banheiro.

#### OBSERVAÇÕES:

1. Alguns professores comentaram que os estudantes ficaram usando o celular para ver as letras das músicas durante a aula do terceiro horário, ou seja, entre o primeiro e o segundo intervalo.
2. Frequentemente, os professores fazem queixas ao setor de orientação educacional sobre o uso de fones de ouvidos pelos estudantes durante as aulas, pois, geralmente, eles escutam músicas. Interpretam isso como falta de respeito e alegam ser prejudicial à aprendizagem, posto que a atenção do estudante fica dividida entre o que está sendo dito e ouvido.
3. Foi muito interessante observar como aqueles estudantes que possuíam *internet* no celular compartilhavam com os colegas as letras das músicas em seus *smartphones*.
4. Essa atividade promoveu uma maior interação entre os estudantes durante os intervalos.
5. Neste dia, nenhum dos estudantes presentes no pátio adotou a postura solitária praticada usualmente por alguns, ou seja, ninguém ficou isolado com fones no ouvido.

#### DIÁRIO DE CAMPO

No dia 06/08/19, foi o segundo dia de funcionamento da Rádio Barão. Hoje decidi acompanhar o grupo em operação durante os intervalos (8h40 às 8h50 e 09h40 às 10h).

O trio designado para hoje, segundo o cronograma criado pelo professor de Espanhol, é formado por estudantes de turmas diferentes: um do 1º D, um 2º B e outro do 2º C. Desde cedo, o coordenador do projeto também estava na escola. Ele me falou sobre a importância de acompanhar os estudantes nesse primeiro momento: “Nesses primeiros dias, darei um suporte presencial para eles, é importante para garantir que vai sair tudo certinho, na medida do possível”.

Quando cheguei à sala da rádio, faltavam cerca de 10 minutos para o primeiro intervalo e eles já estavam lá. Um deles estava ao telefone conversando com outro componente da equipe sobre a falta de energia, enquanto os outros dois conversavam com o professor.

A frustração deles era visível, pois não contavam com a falta de energia. Resolvi fazer algumas perguntas aos estudantes para aproveitar a ocasião. Segundo a programação, era dia de Mix Musical. Perguntei como foi feita a triagem das músicas. O aluno do 1º D me respondeu: “A gente fez em casa. Cada um procura as músicas olhando as regras e depois a gente junta e decide o que vai tocar”. Perguntei como selecionavam as músicas internacionais e o aluno do 2º B respondeu: “Ah! A gente traduz a letra para ver se a música pode ou não tocar”.

Como tive acesso ao projeto, sei que as regras informam que as letras das músicas não podem ter conteúdo violento, sexual, preconceituoso etc. Então, perguntei o que eles achavam dessas normas e obtive as seguintes respostas: “Eu acho legal porque é uma rádio diferente, né? É escolar, não pode tocar qualquer coisa”. O outro respondeu: “Tem que botar moral porque senão vai esculhambar a rádio e a diretora vai proibir. O professor disse que quem não obedecer, vai sair da rádio.” O terceiro respondeu: “É isso aí, eu acho que, tipo, tem que ter respeito”.

Outros componentes da rádio começaram a chegar e a prestar solidariedade ao trio escalado para hoje. Minha conversa foi interrompida porque a atenção deles estava na expectativa da volta da energia. Uma conversa coletiva foi iniciada entre eles e, como não havia energia, sugeri que fossem para o lanche. Alguns acataram a ideia, outros permaneceram de vigília na sala da rádio. Quando o intervalo acabou, eles foram para sala de aula, mas duvido que tenham se concentrado em alguma coisa.

Faltando cerca de dez minutos para o segundo intervalo, voltei para a sala da rádio. Eles já estavam lá, não apenas o trio designado para este dia, mas todo o grupo da rádio que estava na escola pela manhã. Foram prestar solidariedade e dar apoio moral aos colegas. Às 9h40, finalmente, a rádio foi ao ar e eles ficaram monitorando pelo grupo do *WhatsApp* o que acontecia no pátio, meio que dando as orientações para quem estava na sala, em operação.

A vinheta rodou com sucesso e, em seguida, a *playlist* do dia. Tocou músicas de vários ritmos nacionais e estrangeiras.

#### OBSERVAÇÕES:

1. Apesar do transtorno causado pela falta de energia, os estudantes estavam mais seguros em relação ao manuseio dos equipamentos.
2. A presença do professor ajudou a manter o equilíbrio emocional dos estudantes.

### DIÁRIO DE CAMPO

No dia 09/08/19, quinto dia de funcionamento da rádio, voltei à sala para uma nova observação e acompanhei, mais uma vez, o grupo em operação durante os intervalos (8h40 às 8h50 e 09h40 às 10h).

Neste dia, somente a dupla formada por uma aluna do 1ºD e um aluno do 3º C estavam na sala da rádio quando cheguei. Aparentemente estavam calmos e tudo sob controle. Os equipamentos já estavam ligados e eles conversavam sobre a *playlist*. Procurei me inteirar sobre o assunto e descobri que estavam conversando sobre as normas para a escolha das músicas e a dificuldade em convencer o pessoal sobre o assunto. O aluno do 3º C disse: “O pessoal quer que toque *brega* e *funk* na rádio, mas eu expliquei que é uma rádio educativa, não pode tocar todo tipo de música”. Isso demonstra que a equipe da rádio, como eles chamam, entenderam bem o objetivo do projeto.

Faltando uns cinco minutos para o intervalo começar, o professor de Espanhol, que já estava pela escola, chegou na sala da rádio. Perguntou se estava tudo bem e os estudantes responderam que sim. Coincidentemente era dia de Mix Musical também.

Quando a sirene tocou, os dois estudantes se posicionaram na bancada. A aluna ficou no computador e o aluno ficou operando a mesa de som. A aluna foi quem disparou a vinheta e depois usaram o microfone para fazer a saudação. Na sequência, fizeram uma fala com base em um roteiro preparado anteriormente. O professor se colocou na posição de assistente e ficou monitorando a movimentação. Quando a música começou a tocar, o professor foi para o pátio a fim de observar como estava a saída do áudio. O *feedback* era dado através do grupo de *WhatsApp* da rádio em tempo real.

Os estudantes estavam tão concentrados na tarefa que não dava para perguntar nada durante a operação dos equipamentos. Não queriam que nada desse errado. Neste mesmo dia, não houve nenhuma intercorrência e os estudantes, já se mostravam mais seguros e confiantes em relação à operação dos equipamentos. Fiquei impressionada com o nível de compromisso e envolvimento deles com o projeto.

Quando a sirene tocou para o encerramento do segundo intervalo, perguntei se poderiam ficar um pouco comigo pra conversar sobre a rádio. Disseram que sem problemas, afinal, como orientadora, poderia autorizar a entrada deles na sala após a chegada do professor.

Minha intenção não foi fazer uma entrevista, apenas uma conversa informal para compreender melhor os bastidores do projeto. Por isso, não usei nenhum equipamento para gravar as falas, apenas um bloco para anotações.

Procurei saber como era o processo de escolha e compartilhamento das músicas tocadas na rádio. A aluna respondeu “Eu e ele pesquisamos as músicas e mandamos para o professor, ele olhou e disse pra gente tirar duas que ele não concordava, o resto tava bom.” Então perguntei quem disponibilizava a *playlist* no *Spotify* e ela disse que era o professor porque era ele quem pagava.

Procurei saber como se dava a divisão das tarefas entre a equipe escalada para cada dia. O aluno respondeu da seguinte forma: “De boas, cada um fica fazendo aquilo que sabe fazer. Por exemplo, ela não conhece bem a mesa de som, por isso que eu fiquei aqui hoje, mas ela manja de computador, entendeu? Quando a *internet* tá ruim, a gente baixa as músicas no computador da nossa casa e passa direto, isso é mais fácil de fazer. Quando as pessoas que vêm pra cá tem *internet* no celular, rola direto do *Spotify*. E assim!”

Por fim, perguntei se eles já conheciam ou já tinha manuseado equipamentos de som antes, ambos disseram que nunca. Mas relataram que, durante o mês de julho, o professor havia reunido o grupo para fazer uma espécie de capacitação. Os estudantes que já tinham familiaridade com os equipamentos,

ensinaram aos outros. Ressaltou que ainda tinham algumas dificuldades e que as dúvidas só apareciam durante a operacionalização.

O professor que coordena o projeto só tem aula nas segundas e terças. Esta semana foi pra escola todos os dias, nos dois turnos. Aproveitei o momento em que não estava em sala para conversar sobre essa experiência com os estudantes da rádio, ele disse: “Embora tome muito tempo, está sendo gratificante porque eles vestiram a camisa do projeto e entenderam o espírito da coisa. A cada dia eles melhoram mais e ficam mais autônomos.”

Fiquei curiosa para saber como ele pretendia fazer o monitoramento das ações, posto que não poderia ficar na escola em regime integral por conta de seus outros afazeres, principalmente no doutorado. Falou o seguinte: “esta semana acompanhei de perto porque foi o início, mas minha meta é monitorar à distância pelo grupo do *WhatsApp* e pelo *Spotify*. Eles têm um modelo de roteiro que preparei, o cronograma com a escala, a programação e as redes sociais *WhatsApp* e *Spotify*. Tá tudo organizadinho... é só seguir. De onde eu estiver posso ouvir a rádio e ver se estão seguindo as orientações.”

Estranhei o fato de que hoje, durante os intervalos, não havia aglomeração na porta da sala da rádio como nos dias anteriores. O professor disse que havia feito uma pequena reunião durante a semana e solicitou que ficassem no pátio e enviassem mensagens pelo grupo do *WhatsApp* para evitar aglomeração. Além disso, muita gente dando palpites ao mesmo tempo acabava deixando os estudantes que estavam escalados muito confusos e nervosos. Disse que, como ele estava por perto essa semana, ajudaria no que fosse preciso, os demais ficariam ajudando pelo *WhatsApp* mesmo. Parece que funcionou.

Para encerrar a conversa, pedi a ele para fazer um balanço geral da primeira semana. Disse que houve apenas alguns contratempos técnicos, visto que os equipamentos são antigos; em relação aos estudantes, falou que as dúvidas e questionamentos faziam parte do processo natural de adaptação à proposta e aos recursos, mas que o envolvimento deles no projeto superou as expectativas. Por fim, era administrar a ansiedade e a insegurança deles neste momento, o que é natural nos jovens.

#### OBSERVAÇÕES:

1. Os estudantes se adaptaram com muita rapidez às condições materiais oferecidas pela escola para o projeto.
2. Os problemas que foram apresentados pelos equipamentos foram resolvidos de forma rápida. Eles solicitavam ajuda, normalmente, pelo grupo do *WhatsApp*.
3. O fato de o professor fazer uso das mídias sociais em suas aulas facilitou a comunicação entre os estudantes e fortaleceu a criação de vínculos afetivos entre eles.

#### DIÁRIO DE CAMPO

No dia 10/08/2019, às 08h30, na sala dos professores, foi realizada a reunião de planejamento para definição das propostas de trabalho para o segundo semestre letivo.

A reunião foi iniciada pela diretora da escola dando as boas-vindas aos professores. Agradeceu o empenho de todos durante o primeiro semestre e desejou um retorno tranquilo para todos. Em seguida, exibiu um vídeo chamado “A ponte” para destacar a importância de procurarmos alternativas que possam ser viáveis para todos, ou seja, buscar o bem comum.

No segundo momento, a coordenadora relembrou sobre as orientações da primeira reunião pedagógica do dia 21/02/20, quando fora combinado a composição III e IV unidades, sendo a seguinte:

- III Avaliação - 5,0 pontos do simulado; 2, 0 pontos da produção textual e 3,0 pontos das atividades específicas de cada disciplina.

- IV Unidade - 5,0 pontos da prova escrita; 2, 0 pontos da produção textual e 3,0 pontos dos projetos coletivos.

Diante do exposto, a coordenadora passou a previsão das datas de realização do II simulado, de 25 a 27/09, e estipulou 13/09 como data limite para o envio das questões para a coordenação.

No momento seguinte, a palavra foi franqueada aos professores que passaram a socializar as ações individuais e coletivas a serem desenvolvidas durante o semestre e, após entrarem em consenso, chegaram à seguinte programação:

Para o Projeto Letramento, desenvolvido em coletividade, foram definidos os temas e as datas a seguir:

- Aulão da III Unidade - 31/08 sobre “Saúde emocional” para o turno da tarde; 11/09 sobre “Novas famílias” para o turno da noite e; 14/09 sobre “Saúde emocional” para o turno da manhã. A produção textual da III Unidade ficou agendada para as seguintes datas: 09/04 para o turno da tarde; 12/09 para o turno da noite e; 17/09 para o turno da manhã.

- Aulão da IV Unidade - 26/10 sobre “Segurança na *internet*” para o turno da manhã e a produção textual no dia 01/11 para o turno da manhã. Os turnos da tarde e da noite não definiram os temas nem as datas. Solicitaram um tempo maior à coordenação.

Para os projetos individuais ou desenvolvidos em grupos menores, foram definidas as seguintes ações:

- O professor de Inglês agendou o dia 04/11 para a culminância do *English Songs Project*, no Teatro Lourival Batista.

- Os professores de português, filosofia e sociologia, coordenadores do Clube de Leitura, agendaram o dia 28/09 para o lançamento do livro da Professora Adélia, “À sombra da mangueira e outros contos”, na Biblioteca Pública Epifânio Dórea. Para o dia 09/11, ficou agendada a palestra “A arte do quadrinho”, a oficina de *Cosplay* e a oficina de desenho.

- O professor de matemática agendou para o dia 12/09 a oficina de robótica, em parceria com o Colégio Estadual Santos Dumont. Dia 24/09, agendou a realização do Festival de vídeos matemáticos (FESTMAT) para os alunos dos 3º anos da tarde.

- O professor de Espanhol falou sobre a reinauguração da Rádio Barão no dia 05/08 e anunciou o festival do Talento estudantil de 14 a 16/08 para todos os turnos. Para os alunos das 3ª séries propôs a criação de tirinhas em espanhol.

- Os professores de educação física anunciaram que os jogos escolares (JINBAM) iriam acontecer nos dias 14 e 15/10 com equipes de todos os turnos.

- O professor de português da manhã e de matemática da tarde anunciaram a realização do Curso de empreendedorismo social: pense grande, nos dias 24/08; 28/09; 26/10; 23/11. Informaram que seria necessário fazer inscrição.

Após o encerramento da reunião, precisei definir o período e as situações a serem observadas, já que a minha proposta era aproveitar as manifestações do objeto na própria dinâmica interna da instituição durante o desenvolvimento natural das suas práticas educativas.

A solução que encontrei foi ajustar o calendário da pesquisa ao calendário da instituição no período entre 05 de agosto e 13 de dezembro de 2019. Entre as diversas propostas apresentadas, foram selecionadas as atividades pedagógicas que envolviam o uso de mídias sociais e/ou TIC, a saber: o Projeto Rádio Barão, Projeto Clube de Leitura, Semana do Talento Estudantil, Festival de Vídeos Matemáticos (FESTMAT) e a criação de tirinhas em espanhol.

#### DIÁRIO DE CAMPO

A Semana do Talento Estudantil foi um evento criado pela equipe da Rádio Barão do CEBM, sob a coordenação do Professor de Espanhol, para celebrar o Dia dos Estudantes (11/08) e o Dia Internacional da Juventude (12/08). O evento teve como objetivo valorizar e dar visibilidade aos diversos talentos dos estudantes do CEBM, por isso não teve caráter competitivo.

Para participar, os estudantes fizeram inscrição no período entre 27 e 31 de julho de 2019 e pagaram uma taxa de R\$ 2,00. A participação não ficou restrita ao turno que estudava, por isso, independente da série ou do turno o estudante poderia se apresentar no horário que escolhesse, bastando, para isso, ter disponibilidade.

As inscrições foram feitas através de um formulário enviado para os líderes e repassado aos demais, através dos grupos de *WhatsApp* das turmas. No cabeçalho do formulário havia instruções sobre normas de participação: não era permitido músicas de conteúdo violento, depreciativo, preconceituoso ou imoral; não seria permitido danças com performances sensuais ou obscenas nem trajes inapropriados para o ambiente escolar, o acervo para a exposição também não poderia conter materiais de teor semelhante aos descritos anteriormente.

O evento teve uma boa adesão e a repercussão foi muito positiva. Após o prazo de inscrição, o professor de Espanhol e a coordenação do CEBM fizeram a avaliação das propostas e uma triagem, em seguida foram divulgadas as confirmações das apresentações e um cronograma com todos os participantes.

As apresentações ocorreram no pátio da escola, durante os intervalos nos dias 14, 15 e 16 de agosto de 2019 de acordo com a seguinte programação:

14/08/2019 - Artesanato, empreendedorismo e dança.

15/08/2019 - Banda de percussão Barão de Mauá.

16/08/2019 - Canto e instrumentistas.

Seguindo a programação, no primeiro dia (14/08/2019), aconteceu a exposição de vários materiais produzidos pelos estudantes (bijuterias, quadros, desenhos, artigos para presentes etc.), depoimentos de quem já comercializava seus produtos e apresentações de danças individuais e em grupo.

A abertura do evento foi feita por uma aluna da 2ª série G que recitou uma bela poesia de sua própria autoria.

Neste dia, chamou muito a minha atenção a qualidade dos desenhos de animes e mangás de um aluno da 3ª série D; ele desenha à caneta e usa uma técnica chamada Hachura. Disse-me que aprendeu a desenhar com o irmão e quer ser tatuador profissional.

Outra coisa bem interessante foi a aluna da 1ª série D que relatou ter uma loja virtual. Ela vende artigos (canecas, botons, chaveiros, camisas etc.) personalizados com imagens de personagens do cinema, animes e mangás. Ela usa uma conta no *Integram* pra divulgar seus produtos, disse também que vende aos colegas da escola.

Uma outra aluna da 1ª série A trouxe uma proposta curiosa de quadros ecológicos, ou seja, a arte é feita com pregos e linhas coloridas. Em um dos quadros havia a expressão *GRL PWR* e em outro a expressão *STAR WARS*. Perguntei para ela o que significavam estas expressões e ela respondeu: “*GRL PWR* é um símbolo do empoderamento feminino e *STAR WARS* é o nome de uma série.” Ela usa uma conta no *Instagram* (imaginequadrosaju) para divulgar seus produtos.

Houve também apresentações de dança individuais e em grupo. O grupo de dança chamado *Checkmatte* é formado por estudantes e ex-estudantes do Barão e nasceu por iniciativa da equipe do projeto da Rádio. Eles criaram uma esturra própria para a divulgação dos trabalhos do grupo em uma conta no *Instagram* (\_checkmatte). Nas apresentações individuais as alunas imitaram as coreografias usadas pelos artistas, mas houve uma apresentação em dupla que a coreografia foi criada por um dos estudantes do grupo *Checkmatte*.

No dia 15/08/2019, houve apenas a apresentação da banda marcial do CEBM. Como muitos dos integrantes da banda trabalham, esta apresentação contou apenas com uma parte da percussão e do corpo coreográfico da banda. A banda também possui uma conta no *Instagram* (corpo.baraodemaua) para divulgação das apresentações e premiações conquistadas pelo grupo.

O dia 16/08/2019 ficou reservado para as apresentações de canto e instrumentistas. Nesse dia, os estudantes soltaram a voz e entoaram canções embaladas por diversos instrumentos. Foi um momento muito agradável, pois o repertório dos estudantes estava muito rico, entre as músicas cantadas estavam: Liberdade, de Priscilla Alcântara; Deixa, Ana Gabriela; Meu abrigo, de Melim; Abraço, de Medulla; Velha infância, dos Tribalistas, entre outras.

De modo particular, observei uma aluna da 2ª série G que cantou um *rap* de sua própria autoria, outro aluno do 1ª série A, que apresentou uma música composta por ele e o aluno do 9º C que fez um solo de violino.

Ao término do evento, fiquei imaginando quantos talentos existem na escola, quantas possibilidades há para o desenvolvimento de competências transmiúdia entre outras como as socioemocionais, por exemplo.

#### OBSERVAÇÕES:

1. A aluna da loja virtual é quem produz quadros e divulga seus produtos no *Instagram*.
2. Acredito que os projetos desenvolvidos na escola contribuem para o refinamento do gosto musical dos estudantes.
3. Toda a estrutura para as apresentações foi montada pelos próprios estudantes.

#### DIÁRIO DE CAMPO

No dia 19/08/19, às 7h50, acompanhei as apresentações dos estudantes da 3ª série A durante a aula de Espanhol.

Essa disciplina possui apenas uma aula por semana em todas as séries do Ensino Médio, por isso o professor costuma passar atividades para que os estudantes realizem durante a semana e enviem pelos grupos de *WhatsApp* das turmas para que possa fazer a correção. Comumente elas são postadas no *Instagram* dessa disciplina (@baraohispanico), cujo ícone está presente na conta oficial do CEBM.

As apresentações foram feitas por grupo. Eles utilizaram o data show da escola e o computador do professor. As tirinhas foram apresentadas em *PowerPoint*.

Durante as apresentações, os estudantes se mostraram confortáveis em relação ao uso dos equipamentos, mas se mostraram envergonhados para apresentar o trabalho e falar em espanhol.

Em todos os grupos, havia sempre um que liderava a apresentação. Era visível que normalmente essa postura era adotada por aquele que criou o texto para a tirinha.

Ao final de cada apresentação, o professor fazia comentários e avaliava a produção dos estudantes. Uma questão quase que geral foi o fato de que eles enviaram os trabalhos atrasados e não haveria tempo hábil para a correção dos textos até o dia da apresentação, posto que, na semana seguinte, o professor deixaria as classes e assumiria a coordenação da escola.

Havia muitos erros nos textos apresentados, por essa razão, o professor informou que não iria postar essa atividade no *Instagram*.

Durante o intervalo, perguntei ao professor quais as orientações dadas aos estudantes para a realização desta tarefa. Ele me disse que orientou os estudantes a buscarem *sites* e aplicativos que já possuíssem cenários prontos ou criassem cenários próprios para os diálogos das tirinhas. Chegou a sugerir um site (*makebeliefscomix.com*) e o outro foi sugestão de uma aluna (*pixton.com*), mas não lembrava o

nome. Disse também que não estava satisfeito com o resultado. Havia passado a atividade na primeira semana de retorno no segundo semestre, portanto, eles tiveram duas semanas para fazer a atividade e enviar para a revisão. Agora não teria tempo para fazer as correções com eles em sala, já que enviaram na última hora. Deixou a pontuação da atividade acertada e o professor que assumiria seu lugar ficaria responsável pelo restante da nota.

#### OBSERVAÇÕES:

1. O professor assumiu a coordenação do CEBM no dia 26/08/2019.
2. Embora o processo não possa ter sido acompanhado, a criação das tirinhas foi uma atividade que envolveu diversas competências dos estudantes.

### DIÁRIO DE CAMPO

No dia 18 de setembro de 2019, quarta-feira, o Professor de Matemática, Roberto Delmas, postou, no grupo de *WhatsApp* do Colégio, um *banner* com uma chamada para o Festival de Vídeos Matemáticos – FESTMAT, com data marcada para o 24/09/19, no laboratório de informática.

No dia seguinte, 19/09/19, quinta-feira, procurei o professor para saber mais detalhes sobre essa atividade. Tive com ele apenas uma conversa informal, visto que meu foco estava nas competências e habilidades dos estudantes.

Relatou-me o professor que a sua intenção era usar uma estratégia de ensino-aprendizagem que pudesse alinhar o estudo da Matemática com o uso da tecnologia, fazendo com que os estudantes revisassem o conteúdo para a avaliação da III Unidade. Sendo assim, o que iria acontecer no laboratório, no dia 24/09, não era um projeto, apenas a culminância da terceira unidade. O FESTMAT foi uma forma de valorizar e dar visibilidade às produções dos estudantes.

Como havia sido acertado na primeira reunião pedagógica do dia 27/02/20, a composição da avaliação na III unidade seria a seguinte: 5,0 pontos do simulado, 2, 0 pontos da produção textual e 3,0 pontos das atividades específicas de cada disciplina. Ele havia definido para os estudantes dos 3º anos a produção de vídeos como atividade a ser pontuada.

Em seguida, conversei com ele sobre a forma de organização da atividade. Ele falou que, na terceira unidade, os estudantes da 3ª série E viram o conteúdo sobre Geometria Analítica. Dividiu os estudantes em grupos de 5 e cada grupo ficou com um subtópico deste conteúdo a saber: Estudo do ponto, estudo da reta, estudo da circunferência e estudo das cônicas.

As orientações sobre o processo de produção foram as seguintes: o vídeo deveria ser gravado com celular, ter duração entre 3 e 5 minutos, conter uma abertura, a resolução de uma questão sobre o assunto definido para cada grupo e os créditos. Disse também que usaria como critérios de avaliação aspectos como: clareza, objetividade, estética, qualidade das imagens, qualidade do áudio e material utilizado. Após a produção, os estudantes enviariam os vídeos para o *WhatsApp* dele e receberiam um *feedback*. Os melhores vídeos seriam exibidos no FESTMAT, no dia 24/09/19.

Solicitei ao professor a permissão para acompanhar a atividade e ele, prontamente, autorizou-me.

#### OBSERVAÇÕES:

1. Esse professor costuma utilizar artefatos tecnológicos em suas aulas e os estudantes se envolvem com muita facilidade nas atividades por ele propostas.
2. Ele trabalha na Divisão de Tecnologia da Secretaria Municipal de Educação e está sempre envolvido em projetos e concursos que envolvem tecnologias na educação. Inclusive já recebeu algumas premiações trabalhando no Barão de Mauá que é da rede estadual.

### DIÁRIO DE CAMPO

No dia 24 de setembro às 14h30, dirigi-me ao laboratório de informática. Lá chegando, encontrei o professor de Matemática arrumando o *Datashow* para a realização do Festival de Vídeos Matemáticos – FESTMAT; uma vez que os estudantes só chegariam às 14h50, prontifiquei-me a ajudá-lo.

Assim que a sirene tocou, às 14h50 os estudantes da 3ª série E foram chegando e se acomodando nas cadeiras. O professor deu as boas-vindas aos estudantes, parabenizou pela execução da tarefa e explicou que alguns vídeos não seriam exibidos porque não atingiram o objetivo proposto. Disse que, para selecionar os vídeos que seriam exibidos, ele partiu da seguinte premissa: *Se eu estivesse em casa sozinho e assistisse esse vídeo, eu aprenderia esse conteúdo?* Com base nessa premissa e considerando os critérios adotados para a produção do vídeo, ele fez a seleção. Esclareceu ainda que, independente da exibição do vídeo no FESTMAT, todas as produções receberiam a pontuação relativa aos 3,0 pontos da avaliação, seguindo a escala de 0 a 3. Os 4 vídeos selecionados receberam a pontuação máxima.

Os estudantes estavam visivelmente curiosos para saber quais os vídeos que haviam sido selecionados e como seria a reação dos colegas durante a exibição.



O primeiro vídeo exibido foi sobre ‘equação de circunferência’. Na abertura havia um fundo musical instrumental enquanto os nomes dos membros da equipe, do professor e o assunto eram exibidos; em seguida, usaram uma vinheta que fazia uma contagem regressiva para o início da exibição da resolução da questão. Após a abertura, surge as mãos de um aluno escrevendo, com caneta esferográfica azul, em uma folha de caderno e narrando a resolução de uma questão matemática. Ao término da resolução da questão, foi dado um *zoom* na folha de caderno e os créditos passaram a ser exibidos. Durou cerca de 5 minutos.

O segundo vídeo foi sobre a ‘distância entre dois pontos’. Na abertura foi exibido um *slide* com o nome da equipe, do professor e do assunto; logo a seguir, uma vinheta muito usada na abertura de filmes da *Metro-Goldwyn-Mayer* (MGM) que exibe um leão rugindo. Depois surge a imagem das mãos de um aluno resolvendo uma questão matemática em uma cartolina branca, escrevendo com canetas coloridas. Ao término da resolução, surgiram os créditos acompanhados por um fundo musical que imitava o som de alguém digitando. Durou cerca de 4 minutos.

O terceiro vídeo foi sobre a ‘distância entre ponto e reta’. Na abertura, foram exibidos dois *slides*, um com o nome da equipe e outro com o nome do assunto; esqueceram de colocar o nome do professor. Havia uma música instrumental de fundo. Na sequência, usaram a vinheta dos plantões de notícia da rede Globo. Depois surge a imagem das mãos de um aluno resolvendo uma questão matemática em uma folha de caderno com caneta esferográfica azul. Ao término da resolução, surgiram os créditos acompanhados pela vinheta dos plantões de notícia da rede globo. Durou cerca de 4 minutos.

O quarto e último vídeo foi sobre ‘paralelismo’. Na abertura foi exibido um *slide* com o nome da equipe, do professor e do assunto. Esse grupo não usou nenhuma vinheta e já foi direto para a apresentação da questão. No vídeo aparecia as mãos de um aluno resolvendo e narrando a forma de resolução da questão. Ele usou uma folha de papel sulfite branca e caneta esferográfica azul. Os créditos surgiram em seguida acompanhados com um fundo musical instrumental. Durou cerca de 3 minutos.

Ao final das apresentações, o professor fraqueou a palavra aos estudantes para que cada grupo falasse sobre a dinâmica de realização do trabalho. De modo geral, os estudantes dividiram as tarefas da seguinte forma: o que mais dominava o conteúdo escolheu e resolveu a questão, o que falava melhor gravou e narrou, outro filmou e editou as imagens, outro procurou a música e a vinheta, outro criou os slides para a abertura e créditos.

Para produção dos slides, todos os estudantes fizeram uso de um aplicativo chamado *Canva*. Já para a produção e edição dos vídeos, utilizaram o *VídeoShow* e o *InShot*.

#### OBSERVAÇÕES:

1. As produções, apesar de elas serem muito simples, demonstravam um esforço dos grupos em procurar elementos que pudessem enriquecer a atividade como, por exemplo, as vinhetas e o fundo musical
2. Os estudantes buscaram inspiração em videoaulas de Matemática do *Youtube* para produzir os vídeos.
3. Durante a exibição dos vídeos, percebeu-se que as diferenças na qualidade das imagens estavam relacionadas com a resolução de cada aparelho celular.
4. Mesmo os estudantes que não viram seus vídeos exibidos neste dia, ficaram atentos e comentaram aspectos relacionados à produção/edição do conteúdo nos vídeos de seus colegas e sugeriram melhorias.

#### DIÁRIO DE CAMPO

No dia 09/11/19, ocorreu, no CEBM, o evento organizado pelos professores coordenadores do Clube de Leitura. Estiveram presentes estudantes de todas as séries e turnos do CEMB, estudantes dos cursos de Filosofia, Artes Cênicas e Artes Visuais do Programa de Residência Universitária da UFS, professores do CEBM e convidados.

O evento foi dividido em três momentos. O primeiro, foi uma palestra intitulada *A arte do quadrinho*, ministrada por residentes dos cursos de Filosofia e Artes Visuais. O segundo momento foi dedicado às oficinas. A oficina de Desenho foi ministrada por residentes do curso de Artes Visuais e a de *cosplay* foi ministrada por um residente do curso de Artes Cênicas. O terceiro, e último momento, foi um desfile com todos os *cosplayers*. Além dessas atividades, durante todo o evento aconteceu a exposição de revistas em quadrinhos e de desenhos dos estudantes do CEBM.

Por volta das 8h, os estudantes começaram a chegar. Fiquei no portão para recepcioná-los. Alguns vieram fardados, outros com roupas comuns e outros caracterizados. Como eu não conhecia todos os personagens por eles representados, resolvi interrogar os estudantes à medida que chegavam. Consegui identificar vários personagens de filmes, mangás e animes: Maria Sanguinária, também conhecida como a Loira do Banheiro e *Mary Body*; a Noiva Caveira, personagem da festa dos mortos na tradição mexicana; *Arlequina*, conhecida como a mulher do Coringa; *Darth Vader*, da série *Star Wars*; *Akiko*, anime japonês; *Dabi*, da série *Boku No Hero*, mangá japonês; *Lucian*, personagem do jogo *League of Legends*; *Boo*, personagem do filme *Monstros S.A.*; *Asta*, da série *Black Clover*, mangá japonês; e outros mais conhecidos como *Harry Potter*, Coringa, Caça-fantasmas, Palhaço Assassino e Salsicha.

De forma ordeira, os estudantes, à medida que chegavam, pegavam cadeiras nas salas mais próximas e se acomodavam no pátio para ouvir a palestra. Às 8h30, os residentes da UFS iniciaram a palestra falando sobre a história dos quadrinhos e seu processo evolutivo; destacaram a indústria japonesa de mangá e anime e falaram sobre o consumo crescente desse tipo de material por jovens brasileiros. Quando a palestra acabou, o professor de Filosofia do CEBM solicitou que os estudantes levassem as cadeiras de volta para as salas, no que foi prontamente atendido.

Às 9h30, um maior número de estudantes já havia chegado e dois grupos foram organizados para as oficinas. Os interessados em *cosplay* foram para sala de Artes Cênicas e os interessados em desenho foram para a sala do 3º ano C. Como as oficinas aconteceram de forma concomitante, dividi a minha observação em dois momentos, assistindo metade de cada uma, ou seja, fiquei cerca de 1h em cada oficina.

A oficina de *cosplay* reuniu os estudantes caracterizados, os curiosos e os interessados no assunto. O residente de Artes Cênicas se apresentou, disse que foi aluno do CEBM e que estava muito feliz em retornar à escola como ministrante da oficina dando uma contribuição ao projeto do Clube de Litura. Em seguida, disse que a proposta da oficina era realizar um laboratório cênico com os participantes.

Para iniciar as atividades, ele solicitou que, de forma voluntária, os estudantes caracterizados falassem um pouco sobre sua identificação com o personagem que estava representando.

O primeiro a falar foi o estudante vestido de Salsicha, do filme *Scooby-Doo*. Ele disse que resolveu fazer *cosplay* do personagem por se parecer fisicamente com ele; além disso, também era comilão e medroso como tal. Todos riram! Outro estudante disse que, quando era criança, não gostava de super-heróis e se identificava com o Coringa porque ele era um sujeito polêmico e meio louco, não ligava para as convenções sociais e ele também gostava de se sentir assim. A aluna também caracterizada de Coringa aproveitou a deixa para falar sobre sua identificação com o personagem. A fala dela chamou minha atenção: “Você pode gostar do jeito polêmico, diferente, mas não podemos concordar com seus atos; o Coringa é um psicopata, e ele mata pessoas, devemos saber separar as coisas”. A aluna fantasiada de Maria Sangrenta contou que gosta da personagem porque sofreu Bullying na infância, mas não deu maiores detalhes. A aluna que estava caracterizada de *Debi* disse que gostava do seu personagem porque ele era muito inteligente, forte e focado em seus objetivos. A aluna fantasiada de *Akiko* relatou que gostava da personagem porque, por trás da aparência frágil, havia uma mulher forte e guerreira. A aluna fantasiada de *Arlequina* falou que gostava da personagem porque ela tinha um jeito inocente, mas, ao mesmo tempo, nada convencional, disse gosta de se vestir assim.

Durante a fala da aluna caracterizada de *Alerquina*, adentrou à sala, de fora abrupta, o aluno caracterizado de Palhaço Assassino, com sua serra elétrica, fazendo uma performance. Todos gritaram surpresos e algo inusitado aconteceu, a aluna fantasiada de *Debi* começou a gritar e a chorar. Todos pararam sem entender o que estava acontecendo e o ministrante pediu para que o Palhaço Assassino ficasse em silêncio e quieto.

Fui ao encontro da aluna e ela estava tremendo e chorando. Pedi pra sair da sala. Levei-a para fora a fim de que a oficina pudesse continuar. Solicitei que pegassem um copo com água para ela e fiquei tentando acalmá-la por alguns instantes. Ela confessou que tinha problemas com a figura do palhaço, mas não sabia explicar o porquê disso. Vendo que ela estava mais calma, deixei-a com outros estudantes e voltei para a oficina.

Ao retornar à sala, percebi que eles estavam falando sobre a menina que saiu chorando, sobre algo relacionado ao medo de palhaços, mas não entendi direito. Eu disse ao ministrante que a estudante estava melhor e ele passou a palavra para o participante fantasiado de palhaço. O palhaço iniciou a fala pedindo desculpas ao ministrante e disse que sua intenção foi mesmo a de assustar as pessoas, achou que isso faria parte do evento, ou seja, as pessoas imitem os personagens. Confessou que sabia que muita gente tem medo de palhaço, mas não imaginou que ali houvesse alguém assim. Contou que a fantasia havia sido confeccionada para sua festa de aniversário e que estava desenvolvendo a personalidade do personagem que é calado e observador.

Na sequência, falou o participante caracterizado de Caça-fantasmas. Sua fantasia era bem elaborada, com adereços que são réplicas perfeitas do original. Contou que sua paixão pelo *Cosplay* começou também como uma atividade escolar, mas com o tempo ele foi aperfeiçoando. Revelou que ele e a garota fantasiada de Coringa foram convidados pelo professor de Filosofia para participar do evento. Eles são da cidade de Ribeirópolis/SE e possuem um canal no *YouTube* sobre *cosplay* chamado *canal 6.1*. A fala dele também chamou minha atenção: “Vocês devem investir nisso porque o teatro é importante, a arte do *cosplay* está crescendo e nós precisamos investir em arte.”

No momento seguinte, de forma também voluntária, cada um falou de maneira breve sobre as adaptações que foram feitas na composição das fantasias. A Maria Sangrenta que usou massa de *biscuit* caseira para os ferimentos e xarope de morangue para o sangue. Na fantasia de *Lucian*, a aluna fez uma adaptação no figurino porque o personagem é masculino. A Noiva Caveira usou *TNT* para fazer o traje por

falta de dinheiro. Na fantasia de *Boo*, a aluna usou uma meia do tipo arrastão, de cor azul, e um *short jeans* em vez da calça *legging* lilás, usada no original. Na personagem *Akiko*, a aluna usou luvas brancas em vez de pretas e sandália *babuche* na cor preta em vez de sapatos *scarpin* vermelhos por achar mais confortável. Na personagem *Dabi*, foram usados canutilhos prateados para representar os grampos cirúrgicos usados no original. A convidada fantasiada de Coringa disse que por opção mudou a cor do colete de verde para amarelo e a camisa para verde, assim ficava mais brasileiro, além disso, acrescentou uma flor amarela na lapela para dar um toque feminino, já que o personagem é masculino, informou também que sua fantasia tinha sido planejada por ela, mas confeccionada por um *cosmaker*. *Arlequina* optou por um *short jeans* vermelho escuro (no original azul e vermelho) por achar que combinava melhor com a blusa que era semelhante à original.

Após o levantamento das características relativas à personalidade e à indumentária dos personagens, o ministrante pediu que cada estudante pensasse sobre aspectos relacionados à atuação cênica de cada personagem, como, por exemplo, forma de andar, gestos marcantes, modo de falar, jargões etc. Disse que os participantes deveriam demonstrar como iriam imitar o personagem durante o desfile que fariam logo após a oficina. Deu-se início ao ensaio com orientações e dicas do ministrante a fim de melhorar a performance de cada um. Esse momento foi denominando de laboratório cênico. Neste instante, aproveitei para me dirigir à oficina de desenho.

Como havia perdido o início desta atividade, procurei informações com um dos residentes sobre o que havia acontecido até aquele momento. Ele me relatou que haviam passado noções básicas de como desenhar um rosto e um corpo humano. Explicaram os detalhes sobre os ângulos, eixos e circunferências utilizados na confecção inicial dos desenhos. Mostraram como alguns traços podem expressar diferentes estados emocionais. As sobrancelhas e contorno da boca por exemplo, são muito importantes para demonstrar tristeza, alegria, espanto, raiva etc. Falaram também sobre os diferentes tipos de materiais usados para desenhar, mas ressaltou que, nesta oficina, seria utilizado apenas o grafite.

Perguntei ao residente se houve alguma conversa com os estudantes, algo do tipo levantamento de expectativas, qual a motivação para fazer a oficina, quem já sabia desenhar, preferências sobre personagens etc. Ele disse que o tempo era curto, então foram direto ao ponto, como desenhar personagens de revistas em quadrinhos. Percebi, então, que não havia grandes perdas para minha observação, já que o primeiro momento da oficina foi apenas uma aula expositiva sobre noções básicas de desenho.

A sala estava lotada e em silêncio. Os participantes estavam tentando desenhar alguns dos personagens das revistas em quadrinhos que foram distribuídas gratuitamente mais cedo. Os residentes circulavam na sala e passavam orientações de como melhorar o traçado do desenho. Todos estavam muito concentrados por isso, não conversei com os estudantes, apenas passei pelas carteiras e observei o que estavam tentando desenhar, fotografei alguns desenhos. As dúvidas eram esclarecidas de maneira individual e sempre de modo próximo a quem fez a pergunta, por isso não tive como acompanhar alguns diálogos.

Encontrei um aluno que eu já havia entrevistado. Estava desenhando à caneta, cercado por outros estudantes e resolvi ficar observando esse grupo por algum tempo. Ele explicava que o seu estilo de desenho se chamava Hachura e que a opção pela caneta foi uma adaptação que teve que fazer porque não tinha dinheiro para comprar lápis especiais. O grupinho ao seu redor observava com atenção e silêncio. À medida que desenhava, destacava a necessidade de que a mão ficasse bem solta e bem leve, assim, os traços saíam mais finos, mais suaves e a composição (resultado final) mais bonita. Após um tempo desenhando e explicando aspectos relacionados à técnica da Hachura, ele liberou os estudantes para fazerem seus próprios desenhos e ficou prestando orientações individuais. A oficina foi encerrada às 11h30 e todos retornaram para o pátio.

Era hora do desfile dos *cosplayers*. Os participantes da oficina desfilaram individualmente e depois em grupo, fazendo a performance do personagem. Pousaram para uma foto oficial e depois todo mundo se acomodou nas muretas ao redor do pátio. Os professores coordenadores do evento agradeceram aos residentes da UFS, entregaram algumas lembrancinhas e tiraram fotos. Os estudantes aplaudiram muito. Depois todos foram liberados para o lanche coletivo (suco com biscoito) e, logo após, a exposição de desenhos e revistas estaria aberta à visitação.

Durante o lanche, conversei com alguns estudantes sobre a experiência. Um aluno disse que a manhã tinha sido muito boa e leve, que gostou muito do evento. Outra aluna disse que a escola deveria promover mais atividades deste tipo que é o que eles gostam. Outro disse que assim os sábados letivos não são chatos, porque é *um saco* assistir aula a semana toda e no sábado também. Outra aluna disse que veio convidada pela colega e que, apesar de achar o alguns *cosplayers* muito *esquisitos*, ela achou legal, divertido.

A última etapa de observação desta manhã seria a exposição de desenhos e revistas. Fiquei impressionada com a precisão dos traços em alguns deles. Imaginei que os que estavam à caneta eram do estudante que observei. Eu estava certa. Perguntei se poderia fotografar e ele disse que não haveria problemas. Tirei várias fotografias dos desenhos dele e de outros estudantes que estavam expostos. Como

durante a entrevista relatou que alguns são inéditos, ele tinha medo de que roubassem a autoria, perguntei quais ele me autorizaria publicar em meu trabalho, caso fosse necessário e ele me indicou alguns.

Encerrei a manhã muito contente, não só pela pesquisa, mas por ver o engajamento dos estudantes e professores na atividade. De todas as formas, o incentivo à leitura estava presente e as competências transmídia também.

**OBSERVAÇÕES:**

a) Foi importante observar como o trabalho envolveu as mídias tradicionais e as digitais de forma complementar sem que houvesse exclusão de nenhuma delas. Nesta atividade, os quadrinhos impressos, os filmes e os *animes* andavam juntos e todos eram familiares e aceitos pelos jovens.

## ANEXO A – Roteiro de programação da Rádio Barão



<b>Programa:</b>	01	<b>ZOOM</b>	<b>Data:</b>	05/08/2019	<b>Turno:</b>	Manhã
<b>Tema:</b>	Diversidade Musical					
<b>Apresentação:</b>						

<b>INTERVALO 01</b>	
<b>TÉCNICA</b>	<b>LOCUÇÃO</b>
<i>Vinheta de abertura</i>	
<i>Silêncio</i>	<p><b>Locução 1:</b> Está no ar a Rádio Barão</p> <p><b>Locução 2:</b> Música e Interação.</p> <p><b>Locução 1:</b> Eu sou Gabriel Lemos do 3º D.</p> <p><b>Locução 2:</b> E eu sou Jenny Lima do 2º D.</p> <p><b>Locução 1:</b> Um bom dia pra vocês estudantes, professores e demais servidores que estão nos acompanhando neste momento.</p> <p><b>Locução 2:</b> Hoje é segunda-feira, é dia de ZOOM.</p>
<i>Vinheta do programa</i>	
<i>Silêncio</i>	<p><b>Locução 1:</b> Toda segunda, o programa Zoom trará canções de acordo com o tema específico. E o tema de hoje é Diversidade Musical.</p> <p><b>Locução 1:</b> Toda terça, o programa Mix Musical trará músicas de diferentes estilos. E sua participação é muito importante.</p> <p><b>Locução 1:</b> Toda quarta, o programa Trilha trará canções de filmes, novelas, seriados, jogos. E, hoje, iremos curtir a Trilha de xxxxxxxx</p> <p><b>Locução 1:</b> Quinta-feira também é dia de #TBT na Rádio Barão e, por isso, vamos relembrar sucessos do passado. A cada quinta, um ano diferente. O ano de hoje é xxxxx</p> <p><b>Locução 1:</b> Toda sexta, o programa Mix Musical trará músicas de diferentes estilos. E sua participação é muito importante.</p> <p><b>Locução 2:</b> E, pra começar, vamos ouvir:</p> <p>- xxxxxxxxxx, interpretada por xxxxxxxx e</p> <p>- xxxxxxxxxx, interpretada por xxxxxxxx.</p> <p>Falar um pouco sobre as duas músicas, seus intérpretes e a relação delas com o tema – algo objetivo e sucinto.</p>
<i>Música xxxxx - xxxxx</i>	
<i>Música xxxxx - xxxxx</i>	
<i>Silêncio</i>	<p>- Falar um pouco mais sobre o tema e as próximas músicas.</p> <p>- Verificar quantas músicas ainda dão pra tocar até o final do primeiro intervalo. Para um intervalo de 10 min, apenas, acho que, no total, serão só três e olhe lá.</p> <p>- Verificar se há alguma enquete.</p>
<i>Música xxxxx - xxxxx</i>	
<i>Silêncio</i>	<p><b>Locução 1:</b> É isso aí, galera! Já, já a Rádio Barão estará de volta, no próximo intervalo.</p> <p><b>Locução 2:</b> Vamos retornar para nossas salas e participar de mais uma aula. Até já!</p>
<i>Vinheta de abertura</i>	

INTERVALO 02	
TÉCNICA	LOCUÇÃO
<i>Vinheta de abertura</i>	
<i>Silêncio</i>	<b>Locução 1:</b> Estamos de volta com a Rádio Barão <b>Locução 2:</b> Música e Interação. <b>Locução 1:</b> E como já falamos no primeiro intervalo, hoje é dia de programa XXXXXXXX.
<i>Vinheta do programa</i>	
<i>Silêncio</i>	<b>Locução 2:</b> Já que o tema de hoje é XXXXXXXX, vamos ouvir: - xxxxxxxxxxxx, interpretada por xxxxxxxx e - xxxxxxxxxxxx, interpretada por xxxxxxxx. Falar um pouco sobre as duas músicas, seus intérpretes e a relação delas com o tema – algo objetivo e sucinto.
<i>Música xxxxx - xxxxx</i>	
<i>Música xxxxx - xxxxx</i>	
<i>Silêncio</i>	- Falar um pouco mais sobre o tema e as próximas músicas. - Ver se precisa dar algum aviso. - Verificar se há alguma enquete ou recadinho. - Verificar quantas músicas ainda dão pra tocar até o final do primeiro intervalo.
<i>Música xxxxx – xxxxx</i>	
<i>Música xxxxx – xxxxx</i>	
<i>Silêncio</i>	<b>Locução 1:</b> É isso aí, galera! Por hoje é só, mas amanhã tem mais. <b>Locução 2:</b> Agora é hora de voltar para a sala para o último bloco de aulas. <b>Locução 1 e 2:</b> Rádio Barão – Música e Interação.
<i>Vinheta de abertura</i>	